

ELSA KÖHLER

AKTIIVSUSPEDAGOOGIKA

K. K.-Ü. „TÖÖKOOL“ TALLINN 1939

KASVATUS JA KOOL
KASVATUSMÕRDETE JA METOODIDE
KIRJANDUS

II-1066.

ELSA KÖHLER

AKTIIVSUSPEDAGOOGIKA

AKTIIVSUSPEDAGOOGIKA

K. FALK'III

ANNE MALLAR



Uucimus pedagoogilistest olunditest

*Selle pealkirja all avaldame töö, mis ühtaegu käsitleb ni-
hästi psühholoogilisi kui pedagoogilisi probleeme.*

A-11235_{III}

II-1066.

KASVATUS JA KOOL

Kasvatusteaduslik raamatuvara nr. 1
Toimetanud Joh. Käis

ELSA KÖHLER

AKTIIVSUSPEDAGOOGIKA

TEEJUHT

Lisa

K. FALK'ilt

Rootsi keelest

AALE MALLAR



K. K.-Ü. „TÖÖKOOL“ TALLINN 1939

2
Tarto Riikliku Ühiskond
Raamatukoja
91000

SAATEKS.

Kaasaegse ühiskonnaelu kiire sisemine areng ja uuenemine seab järjest ka uusi tõsiseid kasvatuslikke probleeme koolile. Võib koguni arvata, et kooliuuendustöö, mida on ju püütud edendada kogu aeg eesti kooli ülesehitamisel, omab nüüd suuremat tähtsust kui kunagi varem.

Kuid koolielu sisemine uuendamine nõuab igalt õpetajalt tõsist süvenemist tänapäeva kasvatusprobleemidesse, sest ainult sel eeldusel on võimalik nende õige ja otstarbekas lahendamine. Selleks aga vajab õpetaja kõigepealt küllaldaselt määral uuenduspedagoogilist kirjandust.

Möõngem otsekohealt, et eestikeelne pedagoogiline kirjandus (kui siia mitte arvata õppemetoodilisi käsiraamatuid) on vägagi kehv. Kahtlemata on selles ka üks olulisemaid põhjusi, et meie õpetajaskonna laiemad hulgad ei ole just väga huvitatud pedagoogiliste ideede arengust ega ole küllaldaselt tuttavad tänapäeva kasvatusmaailma eluga.

Seepärast on Eesti Õpetajate Liidu ped. toimikond pidanud hädavajalikuks asuda eestikeelse pedagoogilise kirjanduse täiendamisele, tõlkides ka väärtuslikumaid teoseid teistest keeltest. Esimesena ilmub käesolev raamat, mis käsitleb kõiki olulisemaid uuenduspedagoogika probleeme autori rikkaliku uurimusmaterjali põhjal.

Raamatu autor, dr. Elsa Köhler, on toiminud õpetajana Rootsis, olnud 5 a. (alates 1925. aastast) Viini pedagoogilise instituudi lektoriks ja jätkanud hiljem oma pedagoogilisi uurimusi Jena ülikooli harjutuskoolis P. Petersen'i juhatusel. Selle uurimistöö tulemusena ilmus 1932. a. samalt autorilt suurem teos „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“ (Wien, 1932).

Saksamaal puhkenud vaimse revolutsiooni järele siirdus E. K. jälle Rootsi ja hiljem Norrasse, kus ta, nagu sellest loeme raamatu eessõnast, teostas ulatuslikke pedagoogilisi katseid ja uurimusi paljude õpetajate kaasabil. Nii koguneski materjal käesoleva teose koostamiseks. Raamat ilmus Stokholmis 1936. a. ja annab, peale ülevaate kõigist tähtsamaist uuenduspuuetest pedagoogilisel alal viimase 30 a. jooksul, autori enda arendatud ja põhjendatud, õpilase isetegevusele, aktiivsusele rajatud kasvatuse teooria.

Raamatu sisulise väärtuse kõrval ei ole tähtsuseta ka see asjaolu, et ta viib lugejat Põhjamaade kasvatuse maailma. Just Põhjamaade koolielust ja seal valitsevaist uuendusvooludest on meil vähe teadmisi. Ometi on võitmas laiemat poolehoidu mõtted Eesti lähenemisest demokraatlikele Põhjamaadele, millest võib saada elustavat jõudu meiegi rahva kultuuriline elu ja areng.

Lugeja muidugi märkab ja vahest ka konstateerib rahuldustundega, et E. Köhler'i raamatu tähtsamad juhtmõtted kas ühtivad täiesti või on väga ligidased nendele põhimõtetele, mis on kandnud seni meiegi kooliuuendusliikumist. Kuid raamatus leidub külluses mõtteid ja tegelikke juhatusi selle uuendustöö edasiarendamiseks ja süvendamiseks niihästi kasvatuse kui õpetuse alal.

Algupärandist on tõlgitud esimene pool. Teine pool sisaldab vaid tegelikke töönäiteid, mis võinuksid küll

huvitada lugejat; kuid sellegi osa tõlkimine oleks raskendanud raamatu kirjastamist (mida on toetanud ka Õpetajate Koda).

Usun võivat päris julgesti väita, et käesolev raamat toob väärtuslikku lisa meie pedag. kirjandusele, selgitades hästi tänapäeva kasvatusel põhiprobleeme ja andes ka tegelikke, meigi oludes rakendatavaid juhatusi koolitöö edendamiseks uuenduspedagoogika vaimus.

28. XII 1938.

Joh. Käis.

EESSÕNA EESTIKEELSELE VÄLJAANDELE.

1932. a. palus „Göteborgi rahvakoolide pedagoogiliste kursuste“ juhatus nende ridade kirjutajat juhatada kursuste tööd psühholoogilisele alusele rajatud pedagoogikas. See töö sisaldas loenguid kuika praktilisi harjutusi. Harjutused korraldati nii, et kursusest osavõtjad õppisid pöörama tähelepanu sündmuste käigule omaenese õpetamise ajal. Varsti ilmnes, et neid tähelepanuharjutusi võis süstematiseerida ja rakendada teaduslikult. Kokkuleppel kursusest osavõtjatega otsustati korraldada 13 protokollist koosnev vaatlustesari (3 eel- ja 10 peaprotokolli). Eelprotokolle teostasid 57 õpetajat (kursustel oli 68 isikut). Täielikud sarjad sooritasid 28 kursuslast.

Kogu selle materjali läbitöötamine on käesoleva raamatu aluseks. Selle esimeses osas annan ma teooria, mille sihiks on põhjendada aktiivsuspedagoogikat, samuti näidata, kuidas koolielu võib sobivalt organiseerida uute printsiipide järgi. Teises osas esitan ma oma uurimuse Göteborgis õpetajapsühholoogia ja situatsiooni- ehk olundi-psühholoogia alalt. Peale selle annab Karl Falk sotsiaalpsühholoogilise lisa olundiuurimusele. Sama teose rootsikeelse väljaande kolmas osa on välja jäetud; see sisaldas teooria rakendust koolipraktikas ja kaks tööd siiakuuluvate eriprobleemide kohta. Kõik need lisad tahtsid otsest teenida praktikat ja avada teed edasiseks otsinguks.

Arvukaid uusi algatusi, mis esile kerkisid materjaliga tegedes, oli vaja täiendada ja kontrollida. Kursused, mis ma pidasin Bergenis (veebruaris 1933) ja Akeris (oktoobris 1933) võimaldasid seda. Ka need protokollid, mis olid lihtsamad ja suunatud enam olulisele, on läbi töötatud käesoleva teose valmimisel. Kursused Oslos ja Trondheimis rikastasid teost väärtusliku materjaliga teisest liigist, mis kaudselt tuli kasuks sellele väljaandele. Ülevaate õpilaste, kaastööliste ja protokollide arvust annab järgnev tabel:

Koht	Õpilased			Õpetajad			Protokollide arv
	Poisid	Tüdrukud	Kokku	Mehed	Naised	Kokku	
Göteborg .	1 258	812	2 070	22	35	57	447
Aker . . .	234	230	524	4	14	18	36
Bergen . .	244	978	1 222	—	40	40	105
Trondheim .	—	73	73	—	2	2	—
Kokku . .	1 736	2 153	3 889	26	91	117	588

Võlgnen sügavat tänu kõigile, kes on kaasa aidanud kava teostamisel, kõigepealt Ameerika Ülikoolide Naiste Liidule, kes andis mulle 1933./34. aastaks rahvusvahelise stipendiumi teaduslikuks tööks väljaspool kodumaad.

Annan üle selle raamatu õpetajaile, olles teadlik selles, et nad oma igapäevases töös leiutavad hulga probleeme, milliseid pole saadud siin puudutada. Neid uusi leiutisi on võimalik võtta jätkuva uurimistöö aineks, sest meie kogemused näitavad, et koostöö tegelikkude koolimeeste ja uurijate vahel on põhimõtteliselt võimalik.

Elsa Köhler.

Sissejuhatus.

Teadus hingest (psühholoogia), mille uurimine seisab alles algastmel, saab kord tähtsaimaks kõigist teadusist.

Sigurd Hansson.

Mõnda aktiivsuspedagoogika arenemisloost ja ta praegusest seisundist.

Mõistet „uus kool“ tarvitatakse Põhjamail tihti selleks, et kokku võtta kõiki katseid uuendada õpetamist, nii et see vabaneks traditsioonilisest, vaid teadmisivahendavast vormist. Kuid „uus kool“ ei ole nüüd enam hästi sobiv nimetus, sest sellega mõeldakse liikumist, mis on rohkem kui 30 aastat vana. Paljud neist maist, kus see liikumine on esile kerkinud, ei suhtu sellesse enam kui uuesse. Kui soovitakse mõistet „uus kool“ asendada täpsema nimetusega, peab enne kõike kindlaks määrama, milises ulatuses kõik need pedagoogilised püüded, mis ise loomustavad viimast sugupõlve, omavad mõningaid ühiseid jooni. Päris kindel on see, et kõik on katsunud mingil viisil purustada š a b l o o n i l i s e t e a d m i s t e v a h e n d a m i s e kitsaid raame ja jõuda vanast rutiinist „vaba“ õpetusviisini. Igal viisil otsiti sobivate teooriate ja nende rakenduste kaudu tegelikku koolitööd, kus laps ja ta isetegevus oleks keskpunktiks. Selle ühise joone tõttu esitatigi sünteetiline mõiste „a k t i i v s u s p e d a g o o g i k a“, milles võib kokku võtta mitmekesiseid peda-

googilisi suundi. Mõiste aktiivsuspedagoogika võib teeneda otsimisprintsipiina ajaloolistel uurimistel, peale selle pakub ta ühise kriteeriumi, mida sobivalt võib väljendada järgmiselt: kuidas hindab pedagoog lapse enese tegevust ja milliseid vahenedid ta tarvitab, et äratada seda isetegevust?

Sellest mõistest huvitatud uurija võiks juba nüüd kirjutada aktiivsuspedagoogika ajaloo, mille eest ollakse talle eriti tänulik. Siin kavatseme muu hulgas pakkuda ainult umbes nii palju, et lugejale saaks selgeks aktiivsuspedagoogika eesmärk. Mõistet aktiivsuspedagoogika on tarvitatud ka teiste poolt ja samas mõttes kui siin¹. Me anname lugejale täpsema definitsiooni edaspidi.²

Juba hispaania humanist *Vives* (16. sajandil) tundis, et lapsega peab käituma teisiti kui drilliobjektiga. Hiljem nõudis näiteks *Comenius* lapse iseseisvat teotsemist koos omandatud teadmiste kasutamisega. Filantropinistide hulgas Saksamaal rõhutas *Salzmann* isetegevuse ideed ja filosoof *Schleiermacher* spontaansust. Esimesi selgeid määranguid leiame *Pestalozzi*' töödes, kes nõuab „iseisvust isetegevuse läbi“, ja *Fröbel*'i juures, kes näeb lapse tegevusinstinktis inimese sisemist loomust ja talenti. Kuid nendest ja teistest eeskujudest hoolimata näib, et massipedagoogika kunagi õieti ei ole aru saanud, mis oli selle käsitusviisi aluseks.

Nii on see sügavaimas mõttes inimlik pedagoogika faktiliselt leiutatud ja uuesti unustatud palju kordi. Imelik küll, et ka *Herbart* oma teooriaga on põhjustanud säärast õnnetusttoovat unustust. *Herbart*'i teooria lähtus nimelt oletusest, nagu oleks inimhing algul puhas leht. Pedagoogiline tegevus seisneb siis selles, et kasvataja joonistab omad märgid sellele lehele. Säärase arusaamise

¹ Th. Sch w e r d t, *Neuzeitlicher Unterricht*. Paderborn 1933.

² Vt. lk. 12.

põhjal jõuti iseenesest praktikani, kus õpetaja oli teotsev ja laps passiivne ja kus „meetod“ muutus domineerivaks teguriks.

20. sajandi alguses tehti imelik leiutis, osalt pedagoogilisel pinnal: õpiti tundma mõtlemise ja tahtea arengut kui bioloogilis-dünaamilist protsessi, lihtsamalt öeldes, tuldi arusaamisele, et inimese kogemus kujuneb tahtest võita enesele osa ümbrusest ja sel viisil rikastada oma elu. Kuid seda leiutist, mis näis omavat teed rajavat tähtsust, ei tehtud ühe päevaga. Kui me nüüd välkkiirelt valgustame aktiivsuspedagoogika arengut, siis näeme, kuidas pioneerid esitavad nagu osaprobleeme tervikust, kuidas tees ja antitees vahelduvalt järgnevad teineteisele, kuni kerkib esile mõni uus vaatepunkt, mille abil mõlemaid võib ühendada. Jah, me võime seejuures ka vaadelda, kuidas neid printsiipe, kui nad lähevad suurte massideni, võidakse valesti mõista ja liialdada.

Aktiivsuspedagoogika tõeline võidukäik algas selle sajandi alguses, kui *John Dewey* kuulus teos „*The School and Society*“ nägi päevavalgust (1899). Selles töös mainib ta lapse nelja vaistu, mida kool peab rahuldama: ühiskonna-vaist, loomis-vaist, uurimis-vaist ja kunsti-vaist. Ta vaatab aktiivsust olulise tunnusmärgina elus ja nõuab, et see dünaamilise kasvamisprotsessina nüüdsest peale oleks pedagoogika pea-probleem. Euroopas leidis Dewey väljapaistvaid mõttekaaslasi, kelle hulgas kaks olid ise teerajajad, nimelt *Ovide Decroly* ja *Adolphe Ferrière*. Esimene, arsti-teadlane, psühholoog ja pedagoog, lõi lapse elavale huvile rajatud praktika ja nimetus selle „*l'École par la vie pour la vie*“ (kool elu jaoks elu kaudu); teine sundis oma tähtsa teosega „*l'École active*“ (1912) läänemaisi pedagooge järelemõtlemisele ja diskussioonile.

Saksamaa astus areenile esimest korda a. 1908 *Georg Kerschensteiner*'i sütitava kõnega Zürichis, kus ta jutlustas mõistest „töökool“. See võeti arvutute diskussioonide aineks. Esimene neist äratas suurt tähelepanu. See peeti a. 1911. esimesel „Jugendbildung und Jugendkunde“ kongressil Dresdenis Kerschensteiner'i ja *Hugo Gaudig*'i vahel. Mõlemad katsusid motiveerida „töökooli“, kuid tarvitasid täiesti erinevaid argumente. Kerschensteiner viitas riigi eetilisele missioonile, Gaudig isiksusideaalile. Sel kongressil esinesid veel kaks õpetajat *K. Rössger* ja *Gläser*, kes võitlesid kolmanda, bioloogilise suuna eest. Nad näitasid sellega, et ka Saksamaa on teel pedagoogikale, mis on rajatud inimloomu arengule. Sügavamalt pilku heita sellisesse kasvatusse said ka kõik need, kes sajandi alguses uurisid saksa maakasvatuskodusid (*H. Lietz*).

Uue pedagoogika lahusolevaid ideesid taheti kokku võtta mugava nimetusega „töökool“, mida tarvitati niihästi praktikas kui ka järjest suurenevas kirjanduses. Sellest peab eraldama *Otto Scheibner*'i kirjutused, kus gaudiglik traditsioon elab edasi. Sügavamalt teaduslikku seletust „töökoolile“ ei andnud see pedagoogika enne, kui 1924. a. *Alois Fischer* Münchenis tegi algust „töö“ mõiste psühholoogilise põhjendamisega. Sellest ajast on pärit katse ühendada psühholoogilist ja pedagoogilist mõtlemist ühtlaseks teooriaks.

Austria võttis üle „töökooli“ mõiste 1919. a. ja modifitseeris seda omal viisil, ühendades töökooli idee Viini koolireformi kahe teise suure põhilausega: üldõpetus ja kodukohaprintsiip (*Bodenständigkeit*).

Saksa ja austria „töökooli“ kõrval oli aja jooksul arenenud ka teine pedagoogika, mis oli rajatud tähelepanekuile ebanormaalsetest lastest ja nende vaimsest arengust. See oli *Maria Montessori* kasvatusõpetus, katse esile meelitada lapse aktiivsust täiesti erisuguse ja geni-

aalselt konstrueeritud materjali abil ja kohase miljööga. Kuidas Montessori meetod õnnestus väikelaste kasvatusel alal ja vahetevahel ka koolipõllul, peaks olema tuntud. Sellekohasest ülevaatest oleks siin kindlasti suur kasu, kuid me peame sellest loobuma.

Kõige tugevamad impulsid kooliõpetuse ümberkorraldamiseks tulid vahepeal Ameerikast, kus oli katsetatud uute ja läbimõeldud tööviisidega. Dalton-kava, winnetka-kava ja projekt-meetod esitavad igauks oma lahenduse, mis teeb lapse isetegevuse tõsi- asjaks.

Vene pedagoogika, mis enamluse esimesel ajajärgul täies purjes tüüris „töökooli“ sõiduvette, läks pärast tagasi vanade kivinenud vormide juurde ja teda nimetame seetõttu vaid mööda minnes.

Aktiivsuspäedagoogika kasvavast tõmbejõust tekkis pioneeridel vajadus luua suurem rahvusvaheline diskussioonikeskus. See saadi rahvusvahelise ühingu New Education Fellowship'i kaudu (asut. Calais's 1921. a.). Ühingu katsus oma suurtel kongressidel probleemide küllusest jõuda mõningate küsimuste otsustamiseni. Tal näib küll olevat vaevalt õnnestunud juhtida maailma pedagoogilist mõtlemist, kuid ta on seni hoidnud kinni liikumise kandvast ideest, nimelt, et lapse areng spontaanse tegutsemise kaudu peab seisma pedagoogika keskpunktis.

Põhjamaad on saanud oma impulsid kooli reformimiseks mitmelt voolult, ja võiks olla väga õpetlik analüüsida neid. Meile tundub rootsi „töökoolis“ dalton-kava ja saksa-austria „töökooli“ selgeid jälgi, kuid siin, nagu mujalgi, olid kodumaised teerajamised langenud unustusse, kuid ka jälle leiutatud. 18. sajandi alguses oli prof. ja piiskopp C. A. Agardh esitanud kooliprogrammi,

mis on veel tänapäevalgi väärtuslik allikas. Selles kooliprogrammis seisab i s e t e g e v u s esiplaanil.

Püüdes anda ülevaadet aktiivsuspedagoogika ajaloost ja praegusest seisundist, ollakse haaratud teatavaist ajamärkidest, millele peab katsuma anda nii head tähendust, kui võimalik. Kõigepealt näib nüüd olevat möödas pioneeride aeg. Meil, nagu teistelgi, on see tunne, et esimesed probleemid on leiutatud ja et praegu võib leida vaevalt midagi seda ületavat. Nüüd ilmneb, nagu harilikult teaduste ajaloos, et suhteliselt elavale o t s i n g u l e tavaliselt järgneb rahuliku ja süvenenud m õ t l e m i s e ajajärk. Siis töötatakse ümber kogutud mitmekesine materjal, luues sellest kõrgemat s ü n t e e s i. Kas võib aktiivsuspedagoogikat nüüd pidada küpseks säärase sünteesi jaoks? Osa uurijaid väidab, et lugu on nii, ja praktika omalt poolt kinnitab seesugust arusaamist.

Näib, et õigusega võib kõnelda püüdest sünteesi järele, s. t. ühisele t e r v i k l u s t e o o r i a l e, mille kaudu üksikud, mitmelt poolt esitatud põhiprintsiibid seatakse õigesse suhtesse üksteisega. Tahame siin paljude teoste hulgas nimetada kolme, milles selgesti valitseb sama mõte, kuigi esitusviisid on erisugused.

1932 ilmus käesolevas töös hiljem tsiteeritud raamat „*Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht*“, milles aktiivsuspedagoogika uuesti on esitatud probleemina ja käsitletud ühikuna. Arvustused, millega valgustame seda pedagoogikat, näitavad, et kõik moodsad süsteemid kohtuvad ühes keskpunktis: i n i m e s e v ä ä r t u s l i k t e g e v u s ü h i s k o n n a t e e n i s t u s e s. Järgnevas peatükis see meie teooria tuleb uuesti esile.

Teise katse sünteesiks ja aktiivsuspedagoogika probleemi kriitiliseks aruteluks teeb *Th. Schwerdt* omas raamatus (vt. lk.11).

1935. a. andis O. Nilsson Rootsis ülevaate nn. „uue kooli“ vormidest ja printsiipidest¹. Kuigi meil võiks olla põhjust arvustada raamatu pealkirja (vt. lk. 10), peame siiski tänulikult tunnistama, et see raamat on väärtuslik just praegusel tunnil. Ta käsitleb nimelt peaaegu kõiki probleeme, mis on esitatud 1900. a. saadik, ja teda peaks sellepärast loetama koos meie tööga.

30-aastase kündmistöö järele pedagoogiliste mõtete maailmas on leiutatud teatavad printsiibid, mis võiksid olla kandvaiks sambaiks uues süsteemis. Ükski neist printsiipidest ei ole üleaarne. Aga kas neist on ka küllalt? Tahame siinkohal mainida neid printsiipe, ent hoopis kaugemal eespool vastata esitatud küsimusele.

Peaprintsiip, mis eraldab nn. „uue“ pedagoogika herbartlikust, on tähelepanu juhtimine spontaansusele (Montessori, Decroly²). Sellega mõistetakse õigust, mida antakse lapsele, et ta — ilma õpetaja julgustamata — väljenduks, otsustaks ja tegutseks. Oluline moment spontaansuspedagoogikas on järelikult õigus selleks vabaduseks. Spontaansuse arvestamisest kerkis üles individualiseerimisprintsiip (Montessori, Decroly), millega antakse võimalus igale lapsele kujundada enese omapära, käies teed, mida lapse huvi näitab, ning tegutsedes sel viisil ja selles tempos, nagu ta suudab.

Kuid nõudeid esitatakse ka ühiskonna- või kultuur-elu seisukohalt. Ühiskonna-printsiip (Kerschensteiner, Natorp, Petersen) nõuab, et õpilase sotsiaalseid vaiste arendataks ja õilistataks seltsilistega koosviibimise ja koostöö kaudu. Asja-printsiipi (Montessori, Kerschensteiner, Parkhurst) võib vaadelda kui nõuet

¹ O. Nilsson, Den nya skolan. Lund 1935.

² Tsiteerimisel jätame kõrvale küsimuse esikoha suhtes. Lisan-deid tehakse vaid eesmärgiga, viidata tähtsatele täiendustele.

kasvale inimesele, püüda oma elus täiuslikkuse normidele. Mõlemad viimatimainitud põhimõtted — ühiskonna- ja asja-printsiip — täiendavad eelmisi.

Kus indiviid toimib spontaanselt, niihästi kui ta suudab, tegutseb väärtuslikult ja kohaneb ühiskonnas eetilisel, seal kasvab isiksus. Isiksuse-printsiipi (Gaudig) võib iseloomustada järelilikult — vastandina individualiseerimisprintsiibile — oma eetilise koega. Kultuuriväärtuste-printsiip (Kerschensteiner, Spranger, Parkhurst, Washburne) on omas sügavas põhjas seesama, mida juba tunneme vanade aegade koolist. Seda printsiipi nimetatakse ka siin, sest et mõned kasvatus-teadlased rõhutavad teda vastastikku, millest tekib teatav komplikatsioon. Lõpuks olgu nimetatud nn. hariduse ühtlus (Kerschensteiner, Albert, saksa-austria üldõpetus), mis nõuab, et kasvav indiviid töötaks ümber oma kogemused ja koguks nad kõrgemaks ühikuks.

Kõige selle järgi otsustades näib olevat aeg tõmmata nüüd viimaseid konsekvantse inimea-pikkusest pioneeride tööst. Kuid kes teostaks selle hiigeltöö? Jätame siin lahti-seks küsimuse, kust võiks tulla selle, inimkonnale nii tähtsa ülesande täitmine.

ESIMENE OSA.

Aktiivsuspedagoogika teooria.

1.

Aktiivsuspsühholoogia tagapõhi.

A. Üldised arenguseadused.

Juba sissejuhatuses mainisime, et pedagoogiline ja bioloogilis-psühholoogiline mõtlemisviis on lähenenud teineteisele. Võtame arvesse selle tähtsa sümptoomi pedagoogika ajaloos ja lisame siin mõned uued. Kui Dewey, Decroly, Ferrière, Montessori ja teised põhjendasid „eluseadust“, siis viisid nad pedagoogilise probleemi alani, mis ei ole selle oma. Teaduslikult orienteerunud pedagoogile oli see side pedagoogika ja bio-psühholoogia vahel hädavajalik. Kuid ka mitte-teadusemehed, nagu Gläser ja Rössger, said aru, et asi puutus bioloogiasse, kui nad nõudsid „töökooli“. Rössger väljendub eriti arusaadavalt: Põhiolemuselt ei tähenda töökooli mõte midagi muud kui bioloogilise arengumõtte vältimatut ülekannet — pedagoogikasse. Ja see mõte sunnib kooli reformile „seestpoolt väljapoole“. Need aimused tõid muide esialgu kaasa märgatava eksimisohu, vähemalt ses osas, kus rõhutati veel analüüsimate mõistet. Lähemal järelemõtlemisel peaks see ju näima peaaegu groteskne, et

tuhandeid inimesi on tarvitanud nimetust „töökool“, ilma et nad tõsiselt oleksid eneselt küsinud, mida mõiste „töö“ õieti tähendab. Edasi peab vaatlema eriti eksiteele viivana seda, et Saksamaal püsib mõiste „töökool“ sel ajal, kui teistes maades kõneldakse École active'ist, École par la vie pour la vie'st jne.

Kogu see pedagoogika, mis kasvas üles „töökooli“ nime varjus, nagu mitmed teised kooliuuenduskatsed, oli aastate kestel enesega kaasa lohistanud ja olnud koormatud paljude raskesti lahendatavate küsimustega, milles siiski tundub palju latentset psühholoogiat. Et neil katseil ikkagi on olnud edu, siis näitab see, et nad kõigest hoolimata — aimates — on pidanud psühholoogiliselt õiget suunda. Esitatud selgitused olid siiski kaunis puudulikud, sest et nende tõestusjõud oli liialt nõrk. Puudus nimelt teaduslik põhjendus psühholoogia abil.

See puuduv koostöö kahe teaduse vahel ei tarvitse veel olla etteheidete põhjuseks, kuna psühholoogial sel ajal olid oma meetodilised raskused. Ta tegeles rohkem elementidega hingeelus kui selle struktuuri, dünaamika ja arenguga. Nüüd on ometi olukord koguni teine. 25-aastase uurimise ja diskussiooni järele on psühholoogiline teadus võimeline tegelema palju enam komplitseeritud probleemidega ja ta rakendab uusi meetodeid nende lahendamiseks.

Teeme nüüd esimese katse analüüsida aktiivsusepedagoogika olemust koos tema tähtsamate printsiipidega, et sellest vastandamisest (konfrontatsioonist) hiljem tuletada uusi järeldusi kasvatuskohta. Selle kõrval kavatsame ka aegamööda saavutada ühtlast terminoloogiat ja uurida, kas mõned tähtsad eluprobleemid ei ole jäänud kõrvale aktiivsusepedagoogikast.

Kõigepealt tuleb selgitada põhjalikumalt „aktiivsuse“ mõistet. Sissejuhatuses tarvitasime seda mõistet süntee-

tiliselt, samastades teda „isetegevusega“. Sellega tahtsime hõlbustada lühikest ajaloolist ülevaadet. Nüüd on meie kohus katsuda tungida sügavamale sellesse mõistesse, mis on kandev kogu meie uurimuses.

Aktiivsus tähendab inimeses k o g u seda dünaamikat, mille abil ta enesesäilitamise sihiga püüab kohaneda ümbritseva maailmaga (asjade ja kaasinimestega), et tõsta oma elufunktsioone ja valitseda situatsiooni.

Toimetades psühholoogilisi uurimisi sel komplitseeritud ja raskel alal luuakse a k t i i v s u s p s ü h h o l l o o g i a, mis annab meile seletust inimese kasvavast võimest kohaneda olukorraga ja kujundada vajalikke suhteid suhteid asjusse ja kaasinimesisse.

Enne kui läheme edasi sel mõtteteel, peame tegema väikese vahemärkuse. Ühe ettekande järele, mis autor pidas Rootsis, tõusis vaidlus kooliaktiivsusest. Üks kõnelejaist väljendas umbes järgmist: On küll hea asi aktiivsus koolis, kuid selle kõrval vajatakse veel midagi muud. Väljendusest ilmneb, et see oponent andis sõnale „aktiivsus“ ainult koolimehe kogemusist põlvneva tõlgenduse. Umbes järgmiselt oleks pidanud ta oma arvamuse väljendada: Ajalooõpetamisel näiteks võidakse lasta lastel valmistada viikingite laevu või joonistada asju sellest ajast ja lasta dramatiseerida stseene nende elust; seda võib nimetada aktiivsuseks. Kuid vajatakse ka m i d a g i m u u d, nimelt — kuulata õpetaja seletusi, lugeda vastavat kirjandust jne. Diskussiooni kestel täpsustas kõneleja oma arusaamist paremini; ja siis selgus, et ta „aktiivsust“ koolitunnis mõistis m a n u a a l s e tegevusena. See arusaamine aktiivsusest on vist kaunis levinud, ent ta peab välja juuritama, kui tahetakse jõuda edasi õige tähendusega mõisteni, mis on kasutatav kogu pedagoogikas.

Vaatleme sama olundit (situatsiooni¹) uuesti: tund viikingeist. Mõiste „aktiivsus“ psühholoogilises mõttes haarab kõike, mis laps ette võtab, kui ta tegeleb teemaga „viikingid“ ja on varustatud vastava materjaliga oma otsinguks. Meile on ka lapse tähelepanu õpetaja kõnelemise jälgimisel, lugemine, ka lapse vaikne mõtiskelu ja koostöö seltsilistega — „aktiivsus“ selle sõna paremas mõttes. Ja kui laps saab õpetajalt ülesande ja asub selle lahendamisele, siis kõneleme ka siin „aktiivsusest“, kuid selle vahega, et toetudes *differentia specifica*'le (liigi erisusele) eristame reaktiivset ja spontaanset seisundit. Spontaanne seisund ilmnes esimeses näites, reaktiivne — lapse alistumises ülesandele. Kuid ka reaktiivne seisund võib muutuda spontaanseks sel hetkel, mil õpilane võtab õpetaja ülesande enda omaks ja siis juba omal vabal algatusel leiutab vahendeid ülesande lahendamiseks ja uusi küsimusi.

„Aktiivsuse“ mõiste nurgakivina tervele pedagoogilisele süsteemile tähendab selle niisugust ülesehitamist, et kogu õpilase dünaamika on võetud olemusliku tegurina, mis järelikult mõjutab ka kasvataja seisundit. Et paremini aru saada säärase ümberasetuse hädavajalikkusest, peame minema tagasi definitiooni juurde, kooskõlas sellega võtame aktiivsust kogu inimese dünaamikana, et antud olukorras selgust saada — nii asjade kui ka kaasinimeste suhtes. See, kes süveneb sellesse asjaolusse, peab kaaluma, enne kui teha mõningaid pedagoogilisi otsusi, kas tõesti on soovitav, et õpilane omandab järjest suuremat tublidust ja kindlust „oma elu-

¹ Algupärandis esinev mõiste „situatsioon“ on tõlgitud kaht viisi: olund — kui teatav pilt või seisukord on iseloomustatud selgete, teravate joontega, ja olukord — kui käsitletakse rohkem üldist seisundit. Üksikuil juhtudel on see võõrsõna jäetud tõlkimata.

situatsiooni valitsemises“. See tähtis orienteerumine võiks vaevalt olla raske. Jah, me näeme siin ja seal, et olukord omab aksioomi iseloomu ja järelikult ei vaja mingit tõestust. Väide, et inimene, kes saab ise enesega hakkama elu mitmekesiseis olukordades, on tublim kui see, kes seda ei suuda, — on küll vastuvaidlematu. Aktiivsuspedagoogika tahab nüüd paremini läbimõeldud ja paljude läbikatsutud abinõudega otsida seda eesmärki, mis kindlasti alati on hõljunud kasvatajate ees. Ka õppekooli pimedamal ajal rõõmutseti õpilaste üle, kes oma ise-tegevusega ületasid kooli kivinenud teadmiste-pensumi. Kas nüüd seda eesmärki võib võtta selgena ja kas pedagoog on veendunud, et ta teeb õieti, kasvatades õpilast aktiivsusele, peaks küll asitõendavate vahenditeta põhjendatud olema. Küllaltki tähelepanuvääriv on asjaolu, et valjult võttes, leidub üksainus säärane vahend. Elusituatsiooni valitsemisele ei vii mingi teine tee kui — harjutamine. Aktiivsus saavutatakse vaid aktiivsuse kaudu, või et öelda koos Decroly'ga: „Elu ei saa edasi viia millegi muu kui elu enese kaudu“.

Niipalju neile, kes võib-olla juba nüüd uurivad aktiivsuspedagoogika moraalset väärtust. Puhtbioloogiline arusaamine aktiivsuspedagoogikast ei sisalda — näiliselt — mingit kõrgemat eetikat. Viimase olemasolu on vastuvaidlematu, kui uurime edasi kuni bioloogiliselt käsitatud psühholoogiani, mille alale me nüüd astume. Tunnustame tänuga, et ülalmainitu on aidanud meil püstitada nurgasamba ja esitada kaugeleulatuva küsimuse: mida annab psühholoogia aktiivsuspedagoogikale ja milline tähtsus järelikult on tal selles pedagoogikas.

Meie päevil on olemas küllaldasi uurimusi aktiivsusest siin selgitatud mõttes. Ei ole muide meile ülesanne viia lugejat uurimismeetodite vastuoludesse ja sellega raskendada tema tööd. Vastuoksa, tahame kergendada asjust

arusaamist tõestuste lihtsustatud esitamisega. Muu seas on meil kasutada mõningaid väheseid, kuid tähendusrikkaid psühholoogilisi uurimusi ja me peame tegelema uurimuste lõpptulemustega, mida uurijate endi poolt peetakse kindlateks resultaatideks (asjaarmastaja peab teatavail korral hea porstjoni usaldusega kuulama neid, kes on sooritanud teaduse alal uurimistöid). Piltlikult võiks olukorda kirjeldada niiviisi: psühholoogia on pedagoogikale tööriist, mille abil ta võib noppida oma vilja, mis muidu ei oleks talle kättesaadavas kauguses.

Nüüdisajal tõhusamat uurimist inimese aktiivsusest on teostatud Viinis *Charlotte Bühler*'i poolt, kes võis üldjoontes kirjeldada aktiivsuse arengut sünnist küpsemiseni. Selle uurimuse poole pöördume küsimusega, mille esitasime juba 10 a. tagasi: kuidas sünnib üleminek mängu tööle? ¹ Seda üleminekut vaatleme nimelt pedagoogika peaprobleemina. Nüüd võib Viini kool vastata sellele.

Väikelapseiga on täidetud mänguga. Kuid kõik mängud ei oma ühesugust iseloomu. Funktsioonimängude es leiutab laps võimaluse liigutuste kaudu luua enesele rõõmu ja seda edasi arendada. Dünaamiline tegur on siin selge lõbutunne, mille säärane elutõus kaas toob. *Karl Bühler* analüüsib seda tunnet oma teoses „Die geistige Entwicklung des Kindes“ ² funktsioonilõbu nime all. Funktsioonimängud kulmineerivad elu alguses (ainult 0; 10), jäävad kiiresti vähemaks ja taanduvad (2; 6—3; 0 eluaastal) kahe teise fiktsiooni- ja retseptsiioonimängude ees. Esimene seisneb selles, et laps kopeerib täiskavanute tegevust, viimane selles, et laps

¹ E. Köhler — J. Hamberg, Ur den moderna pedagogikens verkstad. Stockholm 1926. Lk. 91.

² K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes (6. trükk). Jena 1930. Lk. 54 ja 457.

lõbutseb neilt saadud erutustega (pildiraamatute vaatlemine, muinasjuttude kuulamine jne.). Need mängud tõusevad haripunkti 2; 6 ja 4; 0 vahel. Lapsed on leiutanud inimeselise teotsemise ja nad taipavad — kuigi tagasihoidlikus ulatuses, et sellel on mõte. Nad mängivad end sisse mitmekesistesse elusituatsioonidesse, mida nad leiutavad. Kuid ajajooksul on aeglaselt tõusvas kõverjoones jõudnud areneda kolmandat liiki mäng ja suurel määral võtnud oma võimu alla lapse huvi. See tõuseb juba tuntud funktsioonimängust, ent kaldub sellest kõrvale tähelepandavalt. Näit. mäng liivaga lõbustab alul seetõttu, et võidakse liiva vormida, lasta joosta läbi sõrmede, väherduda selles, visata mängukaaslasele jne. Aegamööda õpitakse täitma vankrikest liivaga, ja laps on tegevuses seda täites ja tühjendades. Õnnestub kord vormida ilusat „kooki“, siis viibib ta pilk imestanult oma „loomingul“. Hiljem võtab laps seda tegevust teadlikult — ta tahab teha ilusama koogi. Võida teha „midagi“, s. t. võida materjalist valmistada eset, objekti, on võib-olla peale kõnelemisvõime omandamise tähtsaimaste inimese elus. Ja samaaegselt õpib laps tundma uut liiki rõõmu, kui ta avastab endas võime tootmiseks, mida ta pealegi võib parandada. (Näit.: Ludvig [3; 9] teeb vanamehi plastiliinist. Õnnetuseks tõukab möödamineja üht neist jalaga, nii et pea murdub ära. Ludvig nutab kõvasti: „Oh see paha tädi! Ta sõtkus katki mu vanamehe. Ma ei saa enam kunagi teha nii ilusat vanameest!“). On täiesti selge, et laps selle arengu kestel õpib hindama oma saavutusi. Ta arvestab ka neid ja mõtiskeleb abinõudest enesearendamiseks, lühidalt öeldud: ta õpib iseeneselt seda „seisukohata“, mis väljendab inimese suhtumist oma „loomingusse“. Mängu, mille kestel see leiutis tehakse, võib nimetada konstruktsioonimänguks, ja selle hiljutimainitud produktsiooniprotsessi kohta võib öelda,

et ta areneb „loominguks“. Laps on võimeline „loomma“ pisikese „loomingu“, mida laps ise peab väärtuslikuks. Kindlasti domineerib kirjeldatud protsessis loomiserõõm, ent mitmesuguste ebaõnnestumiste kaudu õpib loov laps vähehaaval tundma, et on vaja end pingutada. Sellega kerkib esile uus mõjuv tegur, mida teisal (A. Fischer 1924) nimetatakse „a s k e e s i k s“ (s. o. tugev võimete harjutamine enesearendamiseks J. K.). 6; 0 ümber on 65% kõigist lastest küpsed ehtsaks loominguks (uurimusmaterjal koguti Viinis). Ch. Bühler vaatleb „l o o m i n g u t“ kui üht kolmest tähtsaimast kooliküpuse tunnusest. Et see saab alguse juba eelkoolieas, on fakt, mida peab võtma kaaluvana, niihästi väikelastepedagoogikas kui ka koolis. Loomingu edukas juurdekasv mitmekesise materjali najal (ehitamine, joonistamine, plastiline töö, mehaaniline konstruktsioon) viib pedagoogilise programmini, mis võimaldab jälgida lapse arengut suuremal määral, kui seda aimasid Fröbel ja Montessori. Jätame siin varasema lapsepõlve loomingu probleemi, et hiljem selle juurde tagasi tulla (lk. 42).

1933. a. ilmus Ch. Bühler'i raamat „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem“. Selles teoses uurib autor (arvukate osatööde najal) suurt hulka kuulsaate meeste ja naiste elulugusid ja analüüsib neid, rakedades tähtsaid kriteeriume. Üks neist on just „looming“. See ei ole nimelt ükskõik, millisel määral inimese loomingu voolab normaalseis piires või mitte. See võib olla saatustmäärav, kui inimene sisemiste ja väliste tegurite mõjul röövib eneselt eluarengu, bioloogiliselt vaadatuna tähtsaima mootori. Siin on teadus üles võtnud probleemi, millele juba naiivne empiirik arvas võivat vastata. Igaüks meist võib küll ilma pikemata ja oma kogemustest väita, et elu tegutsemiseta on õnnetu elu, ja et tööga täidetud ellu suhtutakse lõppude-lõpuks kui rahuldusttoovasse. Erand-

deid leidub, ent need vaid teevad tugevamaks reegli. Kui võrrelda Ch. Bühler'i kaht uurimust, üllatab neis suur „l ü n k“. Tunneme küll loomingu geneesi varasemas lapsepõlves ja näeme selle tähtsust kuulsate inimeste elus. Ent kuidas looming kasvab 6; 0 ja küpsuse vahel (s. o. 18; 0) ja milliste eeldustega ta areneb v ä h e m k u u l s a t e isikute juures, selle kohta jäetakse meid teadmatusse. Me ei taha sellepärast etteheiteid teha, sest sel lüngal on omad sügavad põhjused.

Väikelaste kasvamist ja nende jõudlust v õ i d a k s e vaadelda ning uurida loomulikes olukordades, kus lapsed, jäetud iseene ja materjaliga või koos teiste lastega, mängivad või muul viisil on aktiivsed. Ent kuidas saadakse materjali lapse loomulikest jõudlustest ja ta kohanemisest ühiskonnas hilisemal ajajärgul? Uuriija seisab siin piiri ees, sest võimalusi säärase materjali kogumiseks leidub vaevalt. Kuigi koolid teenistusvalmilt avaksid oma ukсед vaatlevale psühholoogile, oleks vähe võidetud. Sest mida ta näha saaks, oleks küll suuremalt osalt ühtlustatud ja pealesunnitud distsipliin, ülesannete läbiviimine, õppimise tulemused ja — seda võib heameelega märgata — üksikute õpilaste füsionoomilised fenomeenid, millest paistab osa tagasihoidud aktiivsust ja mida küllalt võiksid motiveerida filmülesvõtted.

Uurimusi isetegevast lapsest kodus — välja arvatud kohuslikud kooliülesanded — on tehniliselt raske teostada, kuigi sel teel võiks leida palju kasulikku. K o o l i e a psühholoogia ei ole neil põhjustel veel tunginud sellesse kesksesse probleemi. Ta peab rahulduma seesuguste meetoditega, nagu intelligentsuse-uurimised ja -mõõtmised, mitut liiki jõudluste statistika, ankeedi kasutamine, juhuslikkude vaatluste ümbertöötamine, tegeldes vahel ka uurimistega, mis puudutavad soodsamaid tingimusi õpinguks ja harjutuseks. Kas julgeme teha kindlat otsust niisuguses eba-

soodsas olukorras? Ei leidu ühtki psühholoogilist uurimust lapse „loomingu“ kohta koolieas, sest kool ei ole andnud väljavoolu lapse loomupärasele tegutsemisele. Kool on selle asemel kultiveerinud (paremal juhul peenendanud) drilli ja sellega paralüseerinud „loomingut“ kasvamisaaastail.

Kõigest hoolimata omab Ch. Bühler'i esitis neljast eluperioodist („faasist“) suurt tähtsust koolipedagoogika arenemises.¹ Seal leidub huvitavaid tõendusi lapse jätkuvast kohanemisest tõelisusega (algus ilmneb 5; 0 ja 8; 0 vahel), mis väljendub uudishimus ja teadmistejanus, ta huvi kulminatsioonis asja vastu, ta praktilises ja teoreetilises mõtlemises, kriitikavõimes ja üldse kehalise ja hingelise jõu kasvus. Nimetatud sümptoomid on märgid üldiselt soodsast olukorrast, tippkonjunktuurist loominguks, mis õitseb igal pool, kus selliseid elu- ja rõõmuallikaid lubatakse.

Teine kriteerium kooliküpsuse kohta leitakse lapse võimest kohaneda lasteühiskonnas. Siin, nagu loomingu küsimuseski, peab minema tagasi genesini. Lapse esimesed sotsiaalsed elamused võiksid langeda 2-se või 3-dasse elukuusse (Ch. Bühler), kui ta hakkab naeratama, kuuldes inimese häält. Edasi jäljendab ta täiskasvanu miimikat; 8 kuu vanuselt ilmneb juba ta enese miimika. Kõigil neil juhtudel peab kõnelema reaktiivsest sotsiaalsest kontaktist. Aktiivne kontaktiotsimine ilmneb hiljemalt 6-ndal kuul, kuid areneb ruttu ja juba enne esimesse elusaastasse jõudmist võib konstateerida sotsiaalse käitumise väljendusi. Despoote, alistuvaid ja rivaale võib kergesti eraldada, kui kokku viiakse samavanuseid lapsi. 2-sest kuni 4-da eluaastani sünnib lapse esimene kohane-

¹ Ch. Bühler, Kindheit u. Jugend (3. trükk). Leipzig 1931. (Tsiteeritakse hiljem K. u. J.)

mine perekonnaolukordades. See kohanemine ei sünni ilma dramaatikata. Ühelt poolt soovib laps end siduda teiste külge, teiselt poolt ta tahab säilitada enese mina. Sellega kerkivad esimesed konfliktid, mis kulmineerivad tuntud vastupanuperioodil (3. a. ümber). Uurimused väikelaste rühmitumisest lasteaias¹ on näidanud nende juures aeglaselt kasvavat võimet, hoiduda ühte teiste lastega. Rühmitused, mis väga labiilsed, sünnivad ühe isiku ümber ühises mängus, ent ka asja ümber, mis alul võib olla võileib või „kombu“, hiljem värvikarbike, kanaarialind, pildiraamat või midagi säärast. K o o s t e i s t e g a võida huvi tunda ühiselt, objektiivselt, seda peab vaatlema kindla edu-sammuna.

Väga huvitav korrelatsioon ilmneb mainitud mänguvormide ja lapse sotsiaalse käitumise vahel. Kõigis neis mängudes võib sotsiaalne moment mõjuv olla. Funktsioonimäng võib tõusta ühiste harjutuste kaudu (palju lapsi hüppab koos), ja fiktsioonimäng sotsialiseerub selle läbi, et hulk lapsi lööb kampa, jagades osad endi vahel (mängitakse perekonda ja kooli). See on vaid konstruktsioonimäng, mis algul muudab rühmitusi, kuna igaüks väikesetest ehitajaist on täiesti süvenenud omaenese tegevusse, ja muutudes vahel küll valitsemishimuliseks, kui on vaja muretseda enesele materjali või kaitsta seda. Üldiselt vaadates võib järelikult enam-vähem labiilne mänguühiskond tekkida lasteaias. K. Reininger on ühes oma töös esitanud 6-aastaste laste tüpologia sotsiaalsest seisukohast.¹ Ta eraldab: juhtivad, kuulekad, abistavad, emalikud, seltskondlikud igapäevatüübid ja sotsiaalselt eduvõimetud tüübid. Ta konstateerib esimesi rühmi ja vaat-

¹ S. Wislitzky, Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten. Zeitschrift für Psychologie, 107. 1928.

¹ K. Reininger, Das soziale Verhalten von Schulneulingen. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, Heft 7. 1929.

leb nende motiive. Juba nüüd võivad ühised, kuigi väga erisugused huvid hoida neid koos. Juht-isiksusi leidub vaevalt, kuid tuleb ilmsiks palju teisi inimlikke suhteid. Lapsed ses vanuses ei ole suutelised ise moodustama ühiskonda. Sama autor oli mõned aastad varem uurinud 11-aastasi ja nende sotsiaalset käitumist.¹ Tema mõlemad tööd valgustavad nende kahe vanusastme arengutaseme küsimust. Kuna algajad moodustavad juhuslikke rühmi ja veel ei suuda otsustada üksikasjus, suudavad 11-aastased luua ühiselu mitmekesiste suhetega ja koguni laiema struktuuriga. See ilmneb kahel viisil: 1) juhiga rühmade kaudu ja 2) selle läbi, et korratu hulk organiseeritakse sotsiaalselt nii, et sealjuures iga indiviid saab oma koha seisuste-skaalas.

Ja nüüd mõned järeldused neist uurimustest. Et juba 6-aastane laps on tugev sotsiaalseis tähelepanekuis (kuigi ta ei suuda moodustada püsivaid rühmi), ja et 11-aastased suudavad luua korda, siis peab olema sündinud tähtis areng 6. ja 11. aasta vahel. Ollakse õigustatud küsima, kuidas see on juhtunud. Kodu on seda vaevalt korda saatnud, sest ta sotsiaalsed olud on koguni erilist laadi. Koolis antakse võimalusi sotsiaalsete instinktide arenguks ainult puhkeajal.² Vastus peab olema: võime moodustada ühiskonda põhjeneb lapse üldisel arengul. Seda tuleb koolil arvestada ja sellele võib ehitada edasi. Jätab kool selle arengu tähele panemata, siis jätab ta mõjutamata lapse sotsiaalsed vaistud, ja need kujunevad vähem

¹ K. Reininger, Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie, Heft 2. 1925.

² K. Reininger'i tööd said materjali Viini rahvakoolest, kus anti teatav vabadus, ent kus õpetamine veel ei kasutanud vaba rühmamoodustamist.

soodsais tingimuses, kus juhus annab võimalusi selleks (näit. tänaval).

Nüüd uurime, millist osa etendab inimese sotsiaalne tegevus edaspidi. Juba enne kui Ch. Bühler oma raamatus „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem“ arutles küpse inimese arengut, oli ta teoses „Kindheit und Jugend“ esitanud kokkuvõtte sellest, mis psühholoogia siiani on saavutanud noorsoo sotsiaalse arengu kohta 14-da ja 19-da eluaasta vahel.¹ Sotsiaalne vaist saab nüüd domineerivaks. Ühtekuuluvustunne perekonna suhtes väheneb, kuid aeg luua oma kodu ei ole veel tulnud. Pärast puberteedi mässu kõikide autoriteetide vastu otsib noor teatavat juhtimist. Nii tuleb relatiivne sotsiaalse sidumatus periood, mis võib olla õnnestunud eelmäng elutõsidusele, kuid mis ka võib viia mitmesuguste eksimusteni. Neid viimaseid põhjustavad eelkõige noorte puudulikud elukogemused. Nad tegutsevad katsetades, aimamata tagajärgi. See seletab noorsoos kalduvust tarvitada poliitilisi lööksõnu, mida demagoogid püüavad ära kasutada. Teine tõendus sotsiaalse vaistu tähtsusest küpsemisaastail on elukutsevaliku probleem. Me tsiteerime siin Ch. Bühler'it: „Kes ei tee end kasulikuks (ühiskonnas), kes ei ole suuteline midagi andma, produtseerima ja korda saatma, millega ta teenib teisi, see loobub varem või hiljem vahendist oma elu ülalpiduks“. Kasvav inimene hakkab mõistma seda kollektiivsusest lähtuvat nõuet ja otsib endale elukutset. Eluhüüd on järelikult „indiviidi ühiskonnafunktsioon“.

Siin tunneme kiusatust teha pisut kõrvalekalduvaid järeldusi. Ch. Bühler konstateerib, et need siiakuuluvad küpsemismomendid, elukutse- ja tööküpsus ilmnevad liialt hilja, ja nõuab, et õpetamine ja kasvatus peaksid vahele

¹ Kindheit und Jugend. Lk. 365.

astuma enne küpsemist. Meie seevastu arvame, et kasvatus ja õpetamine peaksid varajasel astmel aitama kasvavat noorust üle elada isiklikku kohanemist ühiskonnas. Samuti loomingu küsimuses apelleerime kõikide kogemusele ja taibule ning sõnastame järgmist: iga normaalne inimene tahab mitte ainult toota midagi, vaid ka selle toodanguga luua endale sissepääs ühiskonda. Luua endale koht ühiskonnas ja näha enese tegutsemist hinnatuna teiste poolt, on sügavalasetsev ja bioloogilisest vaatenurgast kergesti seletatav soov igal inimesel.

Kokkuvõte: astudes kooli omab laps küllal d a s t a r e n g u t väikese ühiskonna nõudmistega kohanemiseks. Kui noor lõpetab kooli, algab tõeline oma koha leidmine täiskasvanute maailmas. Kool võiks sel tähtsal ajajärgul 7.—14. a. vahel mõjukamalt kaasa aidata selleks arenguks, t u n n u s t a d e s j a k a s v a t a d e s s o t s i a a l s e i d v o r m e .

Loomingu ja sotsiaalse vaistu tähtsuse uurimise kaudu kooliajal võime esitada kaks nõuet, mis õieti liituvad üheks. Inimese tähtsaim eluküsimus, tema looming ühiskondlikkuses nõuab koolilt koguni teist seisukohta kui ta seni on omanud. Selle asemel, et olla vaid teadmistevahendaja, peab ta olema kasvataja, sõna sügavaimas mõttes.

Looming ja võime oma kohta leida ühiskonnas on meie arvates tähtsad küpsusmärgid, ent vaid sellele, kes tahab neid kasutada, järelikult aktiivsuspedagoogile. Teisiti on lugu sümptoomiga, mille tähtsust nüüd tahame uurida.

Ch. Bühler'i arvates on lapsel teadlikkust oma ülesandest ja kohustusest. Laps õpib tööd ja kohusetunnet oma loomingu, mille kaudu ta leiutab objektiivseid norme. Siin ilmneb mainitud autori tähelepanematus. Ta ei uuri

nimelt esilüli kohusetundeks, mis põlvneb varase lapsepõlve kuulekuseelamusist, ja ei erista ka neid ülesandeid, mis laps ise on enesele valinud, ja neid, mis täiskasvanu on andnud lapsele. See on muide väga tähtis küsimus pedagoogile, kas selline vahe tõeliselt eksisteerib või mitte, ja et vastust leida, on vaja uusi uurimusi. Tahame oma uurimusmaterjalile tuginedes esitada asja järgmisel viisil.

Kuueaastane laps viib kaasa kooli oma varase lapsepõlve kogemustest teadmise, et peab täiskasvanu sõna kuulma. Teisest küljest on ta leiutanud, et ise võidakse seada enesele ülesanne, ja et selle läbiviimine on ka kohustus. Kuid siiani ei ole keegi temalt nõudnud mingit vaimset tegevust. Kui ta huvitub lugemisest või kirjutamisest, on ta sellest innustunud omaenese huvi tõttu (see huvi võib olla küllalt suur, nagu meie uurimused selgesti tõendavad). Kõiki raskusi ei suuda ta siiski võita oma väikeste argliikkude „leiutiste“ abil omal käel. Järelikult tunneb ta vajadust saada ülesandeid neilt, kes teavad, mida tema ei tea. („Aita mind, et ma võiksin seda sooritada üksinda,“ näib olevat paljude laste väljendamata soov.) Selles latentsetes ootuses tuleb ta siis kooli, kus õpetaja kehastab tema jaoks teadmist ennast. Mis õpetaja ütleb, on seadus ja jääb selleks suuremaks osaks kooliajaks. Nii-sugune seletus kergendab vahetegemist kohustusmomendi, mis kannab enesejuhtimise iseloomu, ja Ch. Bühler'i n.n. ülesande- ja kohustusteadlikkuse vahel, mis oma põhiolemuses on vabatahtlik alistumine ja kuuletumine täiskasvanu käsule. Mõnikord omavad ka kirjutamata seadused autoriteedi iseloomu lapse jaoks. „Peab tegema nii,“ on tihti lapse enese seletus oma alistumisele. Mõistame nüüd ka, miks Ch. Bühler'i järgi laps ses vanuses armastab sotsiaalseid mängu selgete mängureeglitega. Ta armastab omada kindlat tõejuhtnööri, et käia selle järgi. Seega on kolm kriteeriumi lapse kooliküpsusest

järgmised: 1) võime ise saavutada väikest käelist „loomingut“, 2) võime leida oma koht lasteühiskonnas ja seal arendada oma aktiivsust ja 3) võime alistuda täiskasvanu ülesannetele või kirjutamata, ent küllalt selgeile seadusile.

Herbartlik kool ei näinud mingit vajadust kaugeleulatuvate küpsuskriteeriumide järele. Kui oleks küsitud omal ajal kooliõpetajalt, mida ta ootab oma esimese aasta õpilasilt, siis oleks ta arvatavasti parimal juhul vastanud: „Tahan saada selliseid lapsi, kes on nii intelligentsed, et nad võivad „järgida“, ja eelkõige selliseid, kes võivad „kuuletuda“. Kõige muu eest hoolitsen mina“. Selle vastusega oleks ta vähemalt näidanud oma prohvetlikku pilku psühholoogia õigustamiseks intelligentsuse-testide ja mainitud ülesande- ja kohustusteadlikkuse küsimuses. Seevastu ei võinud ta veel aimata, et kaht esimesena nimetatud kriteeriumi peab vaatlema kui võrdselt õigustatud ja vahel tähtsamaina kui viimast. Looming ja sotsiaalne käitumine on tähtsad kriteeriumid neile, kes mõistavad, et koolielu ei saa organiseerida teisiti, kui et arvestatakse lapse aktiivsust neist mõlemaist külgedest.

Kuna me nüüd peatume „kooliküpsuse“ probleemil, olgu meil lubatud öelda, et aktiivsuspäädagoogika põhjendamisel me tunnustame ka mõningaid teisi praktikas tähtsaid küpsusmärke. Nii oleme uurinud kuueaastaste keelelisi väljendusi lasteaia vabades olukordades ja tulnud arusaamisele, et see sugugi ükskõik ei ole kooliaktiivsuse algusele, kas laps saab väljendada end keeleliselt või mitte.¹ Kuna kooliaktiivsus eeldab lapse iseorienteerumist, siis need lapsed, kes ei saa sõnastada oma mõtteid

¹ E. Köhler, Die Leistung der Sprache in der Gesamtaktivität 5—6 jähriger Kinder. Bericht über den XII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Jena 1932.

arusaadavaiks küsimusiks või väljendusiks, on saamatud ja vajavad alguses abi. Lõpuks tahame mainida kaht aktiivsusvormi, mis selgel viisil eraldavad küpseid ja ebaküpseid koolialgajaid. Need on: iseseisev õping ja harjutamine. Raamatus „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“ oleme analüüsinud kooliaktiivsust ja nimetanud „õpinguks“ iga kavatsetud (intentsionaalset) tegelemist mingi asjaga, mille eesmärgiks on teadmiste omandamine. „Harjutamine“ seevastu tähendab „determineeritud arendavat tegevust eesmärgiga — parandada oma funktsiooni“. „Õping“ ja „harjutamine“ tulevad esile e b a t e a d l i k u l t lapse varajastes mängudes, mis just sellepärast on bioloogiliselt tähtsad. Need aktiivsusvormid muutuvad ajajooksul teadlikeks, neid täidetakse tõsiselt püüga ja kasustatakse edusammudeks. Järelikult omandavad nad tõsiiseloomu; nad kas jäävad absoluutseiks, s. t. isoleerituiks, või teenivad ka nemad, nagu me varsti näeme, loomingu sisemist organisatsiooni. (Mõningad näited: 1) aastane laps lööb loendamatu kordi lusikaga taldrikule ja arvab, et see on lõbus. Ta õpib tundma portselaani kõla ja selle vastupidavust. Samaaegselt arendab see laps oma jõudu ja õpib lööma (mäng). 2) Birger (6 a.) otsib kapis midagi. Naisõpetaja küsib: „Mida sa otsid?“ Vastus: „Putukaid, neid on nii palju siin ja ma tahan näha, kas kõik on sarnased“ (õping). 3) Hildur (6; 4) kirjutab vaevaga kogu lehekülje tähte „m“; siis ta ütleb: „Nüüd ma kirjutatan selle veel kord ümber, nii et see saab vähe parem (harjutus).¹ Kõik need küpsusmärgid ilmnevad kõige selgemini, kui neid vaadeldakse vanusküpsuse psühholoogilisel tagapõhjal. Seda tehakse koolialgajate huvides. Vanus 5—8 a. on nimelt periood

¹ O. Nilsson nimetab (raamatus „Den nya skolan“, lk. 69) seda meie mõistet „teoreetilise konstruktsioonina“. Tõestame siin mõne lihtsama näitega, et need vastavad psüühilistele reaalsustele.

lapse arengus, mille kestel leiab aset suur muudatus. Laps ärkab oma unelma- ja muinasjutumaailmast ja leiutab nüüd tõelisuse. Uudishimu ja teadmishimu annavad end tunda ja kihutavad otsima juhuseid, kus saab kogeda midagi, järelikult midagi õppida sõna laiemas tähenduses (vt. lk. 34).

Seni oleme psühholoogia varakambrist toonud esile mitmesuguseid seiku, mis võivad rikastada koolipedagoogi teadmisi aktiivsuse arengust. Kuigi me kahes tähtsas punktis (looming ja sotsiaalne käitumine) heitsime pilku ka hilisemaile perioodidele, olime siiski sunnitud piirduma koolialgaja hingeeluga. See tuleb teose eesmärgist. On võimatu nii kitsas raamis esitada järgnevate aastate aktiivsuspedagoogika taset ja pealegi on asjata katsuda midagi säärast praeguses olukorras, kus teadusel veel ei ole palju pakkuda sel alal. Tarvitame järelikult terve käesoleva peatüki sisu esimese kooliaasta pedagoogika ülevaateks.¹ Sellega võime ka nagu mudelil näidata psühholoogilisi ja pedagoogilisi küsimusi, mis tulevad esile iga järgneva aastaga. Selle mõttetöö resultaadiks võib olla kaudne vastus meie poolt lk. 22 esitatud probleemile: mis tähtsus on psühholoogial aktiivsuspedagoogikas? Oma lõpliku sõnastuse saab see, kui me käsitleme aktiivsuspedagoogika teaduslikku iseloomu.

B. Koolialgaja aktiivsuse struktuur.

Enne kui algame oma arutelu, peab selgitama üht tähtsat eeldust. Hingeelulised faktid, mida esitasime, võivad viia täiesti dünaamilise kasvatus- ja õpetuskavani. Selles saab teadmiste vahendamine iseloomu, mis võiks imestama panna ja desorienteerida Põhjamaade õpeta-

¹ Juhime lugeja tähelepanu sellele asjaolule, et Rootsis algab koolikohustus 7-, Viinis 6-aastastel lastel.

jaid. Suurem osa neist on ju pidevalt seotud ametlikkude õppekavadega ja võiksid saada vähe kasu raamatust, mis käsitleb õpetaja käitumist piiramata vabaduses¹. „Käiku“ säärases õpetamises tahame märkida tüüp A-na, ent loobume seda kirjeldamast.

Seevastu tunneme end kohustatud käsitlema tüüpi B-d, kus arvestatakse maa ametlikku pedagoogikat, s. t. ettekirjutatud õppekavasid. Ainuke kontsessioon, mille pedagoog peab enesele kindlustama autoriteetide poolt, on n. n. „liikuv skeem“ ja teataval määral liikuv sisustus koolis — lauad ja toolid. Mööda minnes tahame ka mainida tüüpi C-d. See tähendab aktiivsuspedagoogiliselt rõhutatud õpetamist vaid ühes aines. Me jätame kõrvale õppekavad ja nende aine probleemid, et vältida arvutuid kõrvalteid, mida muidu tuleks käia. Järelikult kavatsime pakkuda arutelu sellest, missuguses ulatuses aktiivsuspedagoogilist õpetust võib harrastada mõningate eelduste põhjal v a n a koolikorra vajaduses ja organisatsioonis, mis vastab sellele vajadusele.

Varasemast lapsepõlvest võtab õpilane kaasa teatavad aktiivsusnormid, mis kooselus võivad saada teise iseloomu. Ei ole tähtsuseta läbi mõtelda seda muudatust.

1. **Mäng** kaob kõige sagedamini iseenesest ja annab aset tõsiselt mõjutatud seisundile, mis näitab, et laps ootab midagi tähtsat uues olukorras. Näit.: Erika ütleb oma naabrile ühes õpetaja poolt korraldatud mänguolundis (-situatsioonis): „Ma ei taha ju sugugi mängida koolis, ma tahan arvutada“. Ja Wolfgang, kes algul armastas ehitada klotsidega, väljendab kolme nädala pärast: „Preili, ma ei tea just mispärast, kuid ma ei armasta enam ehitada; ma pigem tahaksin teha midagi muud, arvutada või

¹ Säärast vabadust nautis autor oma õppetegevuse ajal 6 a. Prantsusmaal. Ainuke tingimus oli, et lõpueksami nõuded saaksid rahuldatud.

midagi niisugust.“ Veel selgemini avaldab Annchen (5; 7) oma pettumust pärast esimest päeva lasteaias: „Seal ei tööta ju keegi, seal nad vaid mängivad. Homme ütlen ma seda tädile.“ Usume võivad ütelda, et säärases seisundis laps läheb tõsiselt otse vastu ülesandele ja peab saama rahuldatud, nii kiiresti kui võimalik. Aga koolialgajad armastavad meelsasti vastu võtta mängu, kui need on asetatud koolisituatsiooni, milles ta saab mõtte ja toetab kujutlustevoolu (mängida tuletõrjet võimlemistunnis, poodi arvutamise-, posti kirjutamistunnis jne.). Kõigil juhtudel on osalt funktsiooni- ja osalt osamäng, mis sotsiaalse sisu ja karmimate reeglite tõttu tungib lapse tähelepanusse. („Mängida ei olegi nii rumal,“ armastab õpilane mõelda.) Haripunkt saavutatakse siis, kui laps esimest korda õpetaja abiga organiseerib väikese peotenduse, kus kogu tõelisus kaob ja annab maad haldjaile ja teistele fantaasiakujudele. Ka retseptisioonimäng omab tõmbejõudu vahetevahel kesk kooliolukorda. Kuulda õpetajat muinasjuttu jutustamas või laulmas, vaadata pilte või filmi, see kõik annab elurõõmule märgatavat tõusu. (Viini koolides oli „Kasper“ kõigi koolialgajate sõber.) Õpetaja, kes tunneb mitmesuguseid mängu, võib kasutada neid alati, kui avaneb selleks paras juhus.

2. Me ei nimetanud **konstruktsioonimängu** eelmise pealkirja all, sest normaalne laps pärast 6;0 on selle juba välja arendanud loominguks. Mitmes teises kohas oleme vihjanud selle silmapaistvale tähtsusele tuleviku jaoks ja võime seetõttu teha järgneva vastuväitmatu järelduse: **varaseis lapse põlveaastais saavutatud looming ei kao enam kunagi elust.**

Koolipedagoogika peasiht on, lasta areneda sellel loomingul võimalikult suures ulatuses. Koolialgajat, kes siiani tundis vaid manuaalset loomingut, peab seesuguses

olukorras hoiatama, et laps võiks jääda oma iseloomulikku „seisundisse“, mida ta on õppinud eelmiste saavutuste kaudu. Õpetajal tuleb sel põhjusel hoolitseda rikkaliku materjali eest ja selle kaudu edendada õpilaste tegevuslõbu ja nende tehnilist vilumust. Loomingut, mis algul seisab isoleerituna, mõjutab juba esimeses klassis õpilaste ühiselu ja sobiv rühmameeskonnastamine, mida järelemõtlev õpetaja peab alati silmas. Õppekavad, mis ei arvesta küllaldaselt manuaalse loomingu tähtsust selles perioodis, vajavad parandust. Joonistamisele, mis omab nüüd erilist tähtsust kirjutamise illustreerimisena, sobib aktiivsuspedagoogika juhtlause, et ta peab kasvama välja lapse elamusist ja selle eest peab hoolitsema taktiküllase innustamisega. Kõige mõjuvaks loomingu edendamise vahendiks võiks nimetada esimeses ja teises klassis voolimist ehk mudelleerimist.¹ Lugeja teab juba, et algajatelt veel ei saa oodata vaimset loomingu. Küll aga peab õpetaja hoidma silmad lahti, et märgata esimest sellekohast arglikku kalduvust. See ilmneb alles siis, kui teatavad teised aktiivsusvormid talle teed on rajanud. Peab sellepärast tundma neid ja jälgima nende arengut.

3. **Õping** on esimesest koolipäevast lapse aktiivsuses esikohal. Meie definitsiooni kaudu lk. 34, kus iseloomustasime seda ettekavatsetud tegelemisena mingi asjaga, oleme ette valmistanud järgnevale seletusele. Edasi oleme, juhtides tähelepanu vanusastme dominandile, s. t. realistlikule seisukohale ümbruse suhtes (lk. 34), esitatud aktiiv-

¹ M. Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes, Weimar 1930.

E. Köhler, W. Böhm u. M. Bergemann-Könitzer, Entwicklungshilfe als psychologisches u. pädagogisches Problem, dargestellt am plastischen Gestalten. Weimar 1936. Need kaks raamatut käsitlevad täiuslikult mudelleerimise probleemi.

suse mootori — huvi tõelikkuse vastu. Paljud tähelepanekud tõendavad viimase ilmumist. Hans Edgari juures ilmneb see aste väga varakult (5; 0). Ta tõmbab nõõri üle kogu maja ja seab kokku kõike võimalikku rauaprahti. Ta konstrueerib raadioaparaati. Enesega väga rahul olles pahvatab ta välja: „Ma tean kõike, mis leidub maailmas, sest vaatan nii täpselt.“ Ta ei võinudki paremini seletada seda muutust, mis on astunud ta ellu. Laps, kes tunneb huvi mõne asja vastu, „vaatab“ tõesti täpselt ja püüab pidevalt sellest rohkem teada saada (väikesed poisid näitavad tihti üllatavaid teadmisi autode ja paatide konstruktsioonist). „Huvi“ psühholoogiat ei ole kahjuks veel kirjutatud ja seda peab veel kaua ootama. Nii peame nüüd rahulduma vähemsisaldavate uurimustega sel alal. Oleme uurinud 9-t koolialgajat jena-kava mitmesugustes olukordades ja tulnud resultaadini, millel võiks olla tähtsust aktiivsusedagoogikas. Kui lapsed algavad kooliskäimist, siis ilmutavad nad kalduvust vaimseile huvidele, ent kui keegi ei sunni neid tegelema lugemisega ja nad iseenesest veel ei otsi kontakti, rahulduvad nad esialgsega. Nad maalivad ja vaatavad pildiraamatuid. Neli nädalat hiljem on seevastu lugemismaterjal käsil. Ühest teisest katseprotokollide kogust ilmneb, et vabatahtliku lugemisega tegeldi septembris keskmiselt 6,1 min., veebruaris järgmisel aastal 30,3 min. Teos, mis käsitleb 9 koolialgaja huvide sisu, püsivust, innustusmomenti, tõusu, väsimust, tülisid, sotsialiseerumist ja isiksuspilte, konstateerib, et 9,6% kõigist huviväljendusist ei sisalda sotsiaalset momenti, kuna 90,4% sisaldavad seda selgesti. Sellega võib pidada tõestatuks, et ü h i s e l u koolis suurel määral ergutab huve. Tahame siin psühholoogiliselt valgustada selle olemust, niihästi kui võimalik.

Laps, kes juba teises arenemisjärgus (2;0—5;0) võis kiinduda tegevusse (kriteerium selleks oli tähelepanu) ja

omas aktuaalset huvi sel ajal, on nüüd disponeerunud uute asjade tundmaõppimiseks. Laps ilmutab selleks valmisolekut ja ootab, et kool mingil viisil rahuldaks tema ootusi. Seesugune seisukoht kooli suhtes ei tohiks lapsel kunagi kaduda. Laps näeb enese ümber maailma, mille seostumise seadust ta ei tunne. Ta loob oma hüpoteese, kuid võtab meelsasti vastu nende parandamist.¹ Siin kujuneb sissejuhatus pikale protsessile, mida võiks nimetada „kogemuste arenguks“ ja mis täidab — kui nii tahetakse — kogu elu. Selle raamatu kitsad raamid ei võimalda mingit pikemat seletust, ent lugeja peaks ise eristama kaht seisukohta: 1) kas peab kool, arvesse võtmata vanusastmete huve, kuhjama ja skematiseerima teadmisi juba ette väljamõeldud ja kindlaksmääratud kava järgi, või 2) peab ta psühholoogiliselt osaval viisil ära kasutama varjatud (latentseid) dispositsioone lapsel ja eelkõige pakkuma abi selleks, et lapsed ise saaksid omandada teadmisi? Nende kahe alternatiivi vahel asuvas orus seisneb koolipedagoogika dialektika. Aktiivsuspedagoog on veendunud, et lapse elava huvi vallandamine on järeleandmatu nõue juba esimeses klassis. Ükski „meetod“ ei taga sama tulemust.

Selle seisukoha motiveering kõlab nii: Lapse loomulik isu teadmiste järele on tõeliseks õpetamiseks väärtuslikum kui vahendid, mida koolipedagoog võib leiutada, et sisendada „kindlaid teadmisi“. Näit. katsetaja nr. 1 kirjutab peaprotokollis III järgmist: „Neil lastel ei ole kunagi varem olnud võimalust kirjutada ise-iseisvalt. Nad on vaid õppinud tähetüüpe. Sellepärast oli väga huvitav näha, kui palju oli neid, kes tõesti katsusid koostada tähtedest väikesi sõnu. Mõned katsusid kirju-

¹ J. Piaget, La représentation du monde chez l'enfant. Paris 1926.

tada kirja. Paljude juures neist pidin ma kasutama lapse enda abi, et kirjast aru saada. Kuid see tuleb antud juhul sellest, et tööd tehti alal, millega me sugugi varem ei olnud tegelnud.“

Näide tõendab, et lapse areng ei tunnusta „meetodeid“ ja et lapsed otsivad oma sihti siksakteedel, mida ametlik pedagoog ei taha teadagi ja hülgab, ent milliseid psühholoogia tunnustab kui täiesti tarvitamiskõlvulisi.

Teine tabav tegur isetegevuse vajalikkuses on ta tähtsus mälule. Tsiteerime siin J. Elmgren'i¹: „Kõik tegurid, mis soodustavad olendi elavust ja selgust, nagu näit. h u v i, kontsentreeritud tähelepanu ja kerge, mugav meeolu, teevad vastaval määral tugevamaks ka mälumuljeid. Kunst mäletada on suurel määral võrdne kunstiga huvi tunda vahenditu tõsielu vastu ja läbi elada seda võimalikult intensiivselt ja täistoonides.“ See täistoonilisus iseloomustab just laste elamusi, kui nad on leiutiste jahil. Pedagoogil, kes tahab kasutada laste kaastööd, on esimeses klassis lõpmata kerge rahuldada kõiki, tänu õnnelikule lähenemisele (konvergensile) kolme teguri vahel: ametlik õppekava, lapse vanusehuvid ja omaenese soov saada kogemusi. Õppekava kirjutab ette kodulugu, laps on huvitatud ümbritsevast tõsielust ja õpetaja tahab õppida pisut lapse psühholoogiat just selles. Siin võib tabada kolm kärbest ühe hoobiga. Lase näit. mõni päevasündmus olla tähelepanu esemeks; koonda kõik, mis lapsed võivad esile tuua illustratsioonina sellesse keskpunkti; täienda seda ja lase igal lapsel tegelda selle ülesandega, mis ta valib; kogu resultaadid, anna ergutav kriitika, lase tervel klassil üle elada esimest sünteesi sellest, mis nad on õppinud, innusta uueks stardiks, milleks sa ise kaasa aidad üllatustega (pil-

¹ J. Elmgren, Minnet, dess psykologi och hygien. Stockholm 1935. Lk. 207.

did, laul, jutustused jne.) ja hoolitse sobiva lõpu eest, kui huvi näib olevat rahuldatud.

Näit. ühes Viini koolis (II klassi 7-aastaste hulgas) oli õpetaja leidnud augu ühe poisi pükstes. Ta ütles: „Kas sa ei võiks paluda ema, et ta pärast lõunat paikaks augu, ja hiljem jutustad meile, kuidas ta seda tegi? Ja teilgi, teistel, on võib-olla ka katkised püksid?“ Mõned hakkavad kohe järele vaatama. Õpetaja jätkab: „Esmaspäeval kõneleme siis pükstest ja sina Rudolf algad jutustamist.“ Sellega valiti Rudolf peareferendiks ja kõikide teiste tähelepanu oli suunatud riideparandamisele. Rudolf tuleb esmaspäeval korralikult paigutatud pükstega. Ta näitab neid klassile ja jutustab üksikasjalikult, kuidas kõik oli. Algab küsimuste ja jutustuste sadu. Tõuseb diskussioon, milles õpetaja sõnavõtt nõopidest mõjub ergutavalt, sest nüüd hakatakse arvutama. Kolmapäeval on hari-punkt: külaskäik rätsepa juurde. See on teemaks neljapäevastele jutustus- ja kirjutusharjutustele ja lõpuks tuleb muinasjuttude lugemine, kus esineb rätsep. Paberist väljalõikamine (käärid, triikraud jne.), laul, võimlemine, — kõik liigub rätsepa ümber. Kogu lugu lõpeb väikese kodutööga (pealkiri: Auk pükstes).

Selle näitega oleme esimest korda ja ilma pikema analüüsita tutvustanud lugejat ühe n. n. huviala tekkimisega, mille tähtsusest kõneleme allpool. Tõime selle näite, et selgitada, kuidas lapsed otsivad teadmisi ja kuidas loomulik õping äratab nende huvi.

4. **Harjutamine** aktiivsusevormina tuleb esile, kui laps leiutab, et ta peab katsetama palju kordi, enne kui saavutada vilumust. Siin seisneb küsimus lapse enese edusammudes. Mõistesse „harjutamine“ võtame kõik, mis psühholoogid või pedagoogid nimetavad meelespidamiseks, päheõppimiseks või peastlugemiseks. See on nimelt harjutamisele iseloomulik, et laps vaba tahtmise kaudu tuleb enesetreeningule. Et harjutamine suuremalt osalt tuleb ette koos selgesti näha oleva loominguga, tuleme selle juurde tagasi järgnevas punktis.

5. Pealkirja all „looming“ (lk. 25) lubasime põhjalikumalt tegelda selle mõistega. Tahame nimelt näidata, et laps, kes algul tundis vaid manuaalset loomingut, aega-

mööda läheb üle ka vaimsele loomingule. Seletused, mis on antud punktis 3 ja 4, valgustavad seda arengut.

Kui esimesed leiutised lugemise, kirjutamise ja arvutamise alal on tehtud, kui järelikult teadmistehimu on saanud esimese rahulduse ja kui harjutamine on alanud, saab laps järsku teise vaate õpingute suhtes. Ta nagu objektiseerib seda ja aimab, et leidub lõputult palju variante ja kombinatsioone sellest, mida juba teatakse. Esimesed enese soovil valitud ülesanded, võetud oma töötulemustest, hakkavad kerkima esile ja sellega on ka uus ala avatud loomingule. See areng ilmneb väga selgesti, kui laps õieti aimates harjutab end lugemises ja kirjutamises, et tarvitada neid oskusi vahendina uue sihi saavutamisel. Ta taipab nüüd, et lugemise kaudu omandatakse teadmisi ja et kirjutamise abil võidakse väljendada oma mõtteid. Üks tabav näide selle ülemineku kohta: Anni (7 a.) on õppinud lugema, enne kui ta tuli kooli. Ma küsin: „Noh, Anni, kas pole tore osata lugeda?“ Vastus: „Võida lugeda ei ole tore, ent see, mis lugemisel saadakse teada, see on tore.“ — Väikesed kirjajutajad (lk. 40) olid ka teostamas oma tagasihoidlikku „loomingut“. Nad olid õpetajalt õppinud üksikuid tähetüüpe ja liitnud neid kirjaks. Oleme teisel käsitletud ligemalt loomingu „*perpetuum mobile*“¹. Siin aga peame rahulduma mõningate väheste, kuid siiski olemuslike vihjetega.

Samal hetkel, kui siht saab selgeks ja aktiivne indiviid teeb tahteotsuse, n. n. „*determinatsiooni*“, astub tegevusse eriline reaktsioonimoodus. Kõik väikese olendi kogemused mobiliseeritakse ja ta teadvus otsib lahendusviise, mida kaalutakse, kontrollitakse kriitikavõime kohalt. Kui siht tundub saavutatuna, siis ilmneb miski, mida

¹ E. Köhler u. J. Hamberg, Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität. Berlin 1931.

teatavad psühholoogid (Druckheim ja Gantschewa) nimetavad lõppelamuseks. Kõik siin kirjeldatud on juhitud determinatsioonist; see on organiseeritud mõttekäik. Kõik, mis peab paika siin, loeb ka, kui teadvus nõuab tegusid ja kui lõppsiht on mingi eseme produktioon — kõneleme kõigil neil juhtudel organiseerimisest: organiseeritud mõtlemine, organiseeritud looming. Juba käeline looming omab sellist iseloomu, kuid seal ei ole nii raske koguda kogemusi ja „organiseerida“ neid väikese produktsiooniprotsessi kestel. Näit.: Ludvig (3; 9) ehitab trammi. Järsku hüppab ta üles aknalauale ja ütleb: „Ma pean vaatama katust.“ Samal hetkel sõidab tramm mööda. Ludvig lausub rõõmsalt: „Nüüd ma tean.“ Ta hüppab jälle alla ja jätkab tööd.

Seevastu on raskused vaimses tegevuses, kus ju esiteks materjali peab kätte võitma, et tootmist võiks alata. On arusaadav, et laps vajab pikemat latentsiperioodi („kirjakirjutajad“), mille kestel see areng võib sündida, ja et kõik indiviidid ei ole ühesugused selles punktis. Kes kasvatab aktiivsust esimeses klassis sel viisil, et ta täidab lapse tööpäeva päheõppimise ja kuulamisega, see on ühe hoobiga teinud lõpu kogu individuaalsele loomingule. Lapse loomingut respektitakse seevastu niisuguses organisatsioonis, kus innustust pakutakse rikkalikult ja sihiga lasta õpilasil välja valida enesele väikest ülesannet, sest sellega on lapsele antud võimalus orgaaniliselt kasvavaks produktsiooniks. Võime järelikult ka sel juhul toonitada aktiivsuspäädagogiliselt läbimõeldud õpetamise tähtsust, kuna isetegevuse dünaamika vaimsel alal on kindel tingimus.

6. Kas ei juhtu kunagi, et õpetaja annab ülesandeid sellises koolis? — võiks ehk mõni küsida. Vastus oleks: seda juhtub alati, kui õpetamiskäik nõuab niisugu-

seid ülesandeid indiviidi ja klassi jaoks. See seisukoht vajab väikest psühholoogilist analüüsi, mis lisandub lk. 45 öeldule ja mis mõnel määral puudutab järgmist peatükki. Esimese kooliaasta erisugune olukord säärasel juhul on juba tuntud, ja loomingu takistuste silmaspidamine ses vanuses võib kaasa aidata temast arusaamisele. Me ei või nõuda õpilaselt midagi, mida ta küpsusaste ei taga. Nii-kausa, kuni kestab õpingu ja harjutamise kulminatsioon, ei oma laps kogemusi ja seetõttu ei ole tal sihti ega vahendeid. Siin on õpetaja appitulek vajalik. Meie protokollide materjal annab arvukaid näiteid sellest liigist: „Preili, õelge, mida hakkame tegema! Me ei tea — mida.“ Sellega dokumenteerib laps oma valmisolekut vastu võtta võõralt ülesannet, mida ta lubab aktsepteerida. Säärase palve tõeline tagamõte paistab mõnikord selgesti läbi. Üks 6-aastane ütles: „Preili, aidake mind, siis võin ma seda teha üksinda!“ Sellega tõestub, et koolialgaja ise peab lugu vabast loominguilisest tööst, kuid tahab saada ülesandeid, et treenida ennast. Juhis esimeses klassis õpetamiseks kõlab järgmiselt: rahulda algaja soovi saada ülesandeid, kuid kasvata samaaegselt tema katseid leiutada tööülesandeid. Kasvavate kogemustega harjub ta täitma õpetaja antud tööd üleminekuastmena ja lõpetab sellega, et ise valib enesele tööülesandeid.

Kuna mõiste „tööülesanne“ etendab nii suurt osa Põhjamaade pedagoogikas, tuleks peatuda küsimusel: millise tähtsuse annab aktiivsuspedagoogika õpetaja antud või raamatu-ülesandele. Algul pakutakse huvialalt kogu klassile suurem hulk materjali, et innustada õpilasi ülesande valikule. Õpetaja esimene abi on, kontrollida seda valikut, märkides ülesanded oma märkmikku (see on hädavajalik). Juba sel astmel võib anda ja peab andma ülesande õpilasele, kes näit. poole tunni jooksul ei ole suutnud

enesele midagi kindlaks määrata. Enamasti õpilane mõistab, et õpetaja sellega on andnud talle võimaluse lõpetada teema kodutööna. Kui õpetaja vaatab läbi ja arvutab laste töid, ei tohi küsimusesolevat õpilast laita või muul viisil julgusetuks teha. Kuid eraldi kuulgu õpilane, et järgmisel korral ta saab eriabi õpetajalt, kes näitab talle, kuidas ise võib leida enesele ülesandeid. Peale selle juhitakse ta tähelepanu sellele olukorrale, kus kõik lapsed näitavad, mis nad on sooritanud oma valiku järgi. Kõigil neil juhtudel on õpetaja antud ülesanded ja tema abi nende läbiviimisel kasvata v moment ülesannete iseseisvaks valikuks.

Võib juhtuda, et õpetaja avastab mõningaid lünki klassi kui terviku töös mõnel huvialal. Miski pole lihtsam, kui et ta annab siis täiendusülesandeid. — Õpetaja ülesanne omandab aimamatu väärtuse laste jaoks sel päeval, mil nad pärast pikemat isetegevus- või koostööperioodi saavad ülesande kõrgema kontrollvahendina. See omab nimelt eksami iseloomu ja on õpilasele mõõdupuuks ta edusammudes.

Viiside hulgas, kuidas rakendada õpetaja ülesandeid, leidub üks, mis oleks vältimatu ülalpool mainitud B-tüübis. Klassis, mida kasvatatakse nii, et käsitledav huviala arendab aktiivsust, kasutatakse järelejääv aeg n. n. „pingutusõppimiseks“. See tähendab, et õppekava järgi käsitletud osad töötatakse ümber rohkem üldiselt, ent siiski nii, et omandatud kogemusi säilitatakse, niipalju kui võimalik. Kuna „pingutusõppimine“ nõuab suuremal määral ühtlustust, on vaja selle jaoks kindlamat kava. Siin on õpetaja antud ülesanded omal kohal. Need on kilomeetripostid temale ja õpilasile. Kuid ka säärasel korral peab tööd tegema vabamal viisil kui varem ja arvestama lapse kaastööd kava koostamisel.

Lõpuks mõni sõna kodu ülesannetest. On

huvitav ja rõõmustav nähtus, et kõigil huvialadel lapsed ise soovivad koduülesandeid. See nähtus on kergesti seletatav, sest huvi tundev laps säilitab meelevõime oma aktiivsust ka väljaspool kooli. See on kahtlemata väärtuslik tõend tema edasipüüdmisest, mida ka õpetaja omalt poolt innustab.

Algaja näib omavat vajadust näidata, mida ta on õppinud, kui kodu ja kool teda selleks ergutavad. Õpetaja ja vanemate kokkuleppe kaudu võib see moment etendada tähtsat osa lapse igapäevases elus.

Lapse võime või võimetuse ise valida ülesandeid ja juhtida oma loominguulist tegevust on viinud meid aktiivsustüpoloogiale. See näitab kolme erisugust suhtumisviisi: 1) Püsiv isetegevus — kava koostamine, töövahendite otsing, enesekriitika, harjutamine ja süvenemine enesetäiendamiseks (askees; J-tüüp); 2) mittepüsiv isetegevus, kuid valmisolek tegevuseks võõra abiga, kuuletumine (V-tüüp); 3) korraldamata loominguuline tegevus, katkendlik mõtlemine süvenemisel ja kuulekuses (K-tüüp).

Peaks olema ilma pikemata selge, et need kolm tüüpi vajavad koguni erisugust arenguabi. J-tüüp ootab õpetajalt tarvilisel määral materjali ja kriitikat soorituste kohta. V-tüüp, kelle juures kord üks, kord teine ebaõnnestub, soovib ja vajab õpetaja kaastööd teatavalt juhitud. K-tüüp, kes üldse on negatiivne produktsiooni suhtes, nõuab psühholoogiliselt õiget käitumist. Sagedamini vajatakse parandusi tahtealu alal. Arenguabi V- ja K-tüüpidele ei tohi piirduda ainult juhusliku juhatausega, vaid selle sihiks olgu kõrgema tüübi arendamine.

7. Jäeb veel meelde tuletada kooliküpsuse märkide hulgas viimseid, kuid mitte kõige vähem tähtsaid. Laps astub kooli võimega vastu võtta koolielu tähtsamaid reegleid ja üldiselt ta kohaneb nendega nimetamisväärse rasku-

seta. Ta ühiselus seltsilistega areneb peagi mitmekülgne sotsiaalne käitumine. Kuid kestab veel kaua, enne kui ta õpib mõistma rühmatöö kasu õpingus. Göteborgis kogutud materjal valgustab seda küsimust. Sotsiaalne elu ilmneb juba alamais klasses, kuid ei võta seal mingeid kindlaid vorme. Moodustatakse juhuslikke rühmi ja lastakse neil laguneda. Õpetaja esimeses klassis, teadagi, ei või peale sundida sotsiaalset organisatsiooni, ent kui ta on osav, nagu näiteks õpet. 1, võib organiseerumise arengut soodustada, kui klassi sobival viisil stimuleeritakse. Algajad on tõeliselt küpsed käeliseks koostööks, mis võib esineda juba lasteaias, kui osav õpetaja annab selleks hoogu.

Kokkuvõttes võime esitada esimese kooliaasta jaoks tähtsa terviklusprobleemi: sotsiaalses kooselus avatakse lapsele võimalused arenguks ja pedagoogile kasvatamiseks. Ka siin on nõutav tagasihoidlik arenguabi.

Niiviisi on tehtud katse, järeldada psühholoogilistest seikadest aktiivsuse struktuuri esimeses klassis. Küsimus: mida annab psühholoogia pedagoogikale? võib siin saada esimese vastuse. Teatava eluperioodi arengutaseme tundmine on teednäitav selle vanuse pedagoogikale. Kes tabab õigesti ja rahuldab vanusastme erivajadusi, sel on suuri eeldusi saada näha loomulikku aktiivsust esile kerkimas. Teadlikkus selles peaks stimuleerima õpetajaid ka kõrgemais klassses harrastama aktiivsuspedagoogikat, sest hoofekt isetegevuseks ja sotsiaalseks käitumiseks on samasugune.

Et mõningal määral rahuldada neid õpetajaid, anname siin skemaatilise ülevaate aktiivsuse perioodidest ja vastavast arenguabist 0;0 kuni 19;0 väljavõttena Ch. Bühleri teosest „Kindheit und Jugend“ ja autori enese uurimustest (vt. tabel A).

Situatsioonipsühholoogiline tagapõhi.

(Koolielu organiseerimine).¹

Aktiivsuseprintsipi leitamine põhjustas liikumise pedagoogilises maailmas, sest otsing vastava tehnika järele — kuid ka vastupidi, selgituse otsing pedagoogilises kasvatuses — kihutas üha arenevale diskussioonile. Varem omati kindel „meetod“, mida usaldati; nüüd saadi kuulda, et õpetaja tõmbab end tagaplaanile ja õpilase enese tegutsemine määrab õpetamiskäigu. Paljud ei saanud säärasest nõudest aru ja seda õigusega, sest need, kes kuulutasid lapse v a b a d u s t ei nõudnud samaaegselt lapse alistumist objektiivsetele normidele. Kuid mitte ainult see teoreetiline viga ei kurvastanud ettevaatlikku õpetajat. Tal puudus ka praktikas teejuht, mis oleks võinud toetuda küllaldasile katseile. Talle tundus, et kõik on „kadunud“. Ka me teame, et üks ja teine lugeja on leidnud meie psühholoogilise sissejuhatuse eksiteele viivana, ja me tahame sellepärast õigel ajal hoolitseda tema õige orienteerumise eest.

Traditsiooniline kool taltsutas elavat elu kahe korralduse kaudu: üksluse distsipliini ja šabloniseerunud õpetamisega. See nõudis vaid õpilase teadmiste või tootmise tõendust ja oli sellega rahuldatud. Aktiivsuspedagoogika seevastu teeb vabaks distsipliini ja lahendab nähtavasti ka õpetamise probleemi. Ta esitab õpilasele nõude, mis oli tundmata eelmiste aegade koolis, nimelt et — koos õpetaja ja seltsilistega — l u u k o r d a ähvardavas kaoses. Kerkis üles „enesejuhtimise“ probleem ja sai oma lahend-

¹ Sel mõistel ei ole midagi ühist Kaper'i „organiseeritud klassiõpetamisega“.

duse tuhandel enam või vähem õnnestunud viisil. Ent kõige paremini rahuldav viis laskis ennast kaua oodata.

Mõned pedagoogid olid intuiitiivselt tulnud säärasele korraldusele koolielus, et lapse seisund sai oma mõtte ümberruse mõjust. Juba Maria Montessori oli andnud lisa miljööpedagoogika kujunemiseks sellega, et ta laskis lapsel omal jõul selgusele jõuda materjalis. Ent teised läksid Montessorist kaugemale. Küllalt üksluisse vabaduse asemel löid nad rütmi, täis mõtet vabadusest ning seostumusest ja lasksid lastel leiutada, kuidas liita end mõlemaga.

Esitame siin kaks näidet. Esimene on *winnetakava*. C. A. Washburne, kes nagu ka Helen Parkhurst (dalton-kavas) mõistis seotud töö suurt väärtust, on siiski vastandina sellele otsinud täiendust. Valjult individuaalset tööd, millega laps omandab need n. n. „*common essential*“id“, peab tema arvamusel täiendama teist liiki tegutsemisega, nimetatud „*creative activities*“. Viimasega mõtleb ta säärast aktiivsust, kus laps, vaba igast programmist, võib koos seltsilistega pühendada end vabade situatsioonide loomisele, milles igaüks kaasa aitab oma fantaasia ja loovjõuga ühiseks „loominguks“. „Viikingite aeg“ näiteks esitatakse laste poolt täiesti nende eneste loomingu kaudu. Meisterdatakse riided ja vapid, mängitakse stseene viikingite ajalooast, ja pikem aeg õppeaastast täitub sellega, et välja mõelda ja üles otsida, mis võiks illustreerida seda ajaloolist aega.

Tekib kiusatus küsida, miks Washburne tundis vajadust sääraseks täienduseks; ja me näeme varsti, et ta pidi olema tunnetanud hädavajalikkuse, avada mõningail juhtudel täiesti vaba tee lapse loomisvõimele. Vaikne töö oma valju korrapärasusega ja kindlaksmääratud sihiga arendab nimelt teatavaid isiksuse omadusi, kuid teeb seda pikapeale ühekülgsest. Ta tunnetas,

et intellektualismi hädaoht, mis juba varitses „vana kooli“, ähvardas ka „uut“. Kui kool tahab kasvatada „musterõpilasi“, siis peab ta hoolitsema ka teiste hingeliste omaduste vallandamise eest; need on: fantaasia, tundmus, tahe, sotsiaalne meelne. See sünnib kõige paremini mitmekesiste elusituatsioonide loomise kaudu ja nende hulgas ka säärestes olukordades, kus väike inimene võib end puistata välja ja kus kasvatatakse äratundmise järgi, mille kasvataja saab tema arengust. Sõnaga „elusituatsioon“ oleme jällegi jõudnud juba tuntud definitsioonini, mis nüüd saab sügavama mõtte. See sunnib meid peatuma mõiste põhjendustel.

Kui me kujutleme 8-kuist last, kes hakkab häälitsema emaga, ja kui peenetundlik ema aimab, et laps tahab mängida oma häälega, ning meelitab last helide sünnitamisele, siis on meie ees „elusituatsioon“, kuid erisuguse ilmega. Me võime seda nimetada „pedagoogiliseks situatsiooniks“. Et see võiks tekkida, on vaja vähemalt kaks poolt: täiskasvanu ja laps. Täiskasvanu tahab lapselt meelitada esile midagi, mille ta näeb olevat vajalise lapse arenguks. Laps taipab abi ja kasutab seda. Järelikult tekib primitiivne pedagoogiline olund selle läbi, et kaks inimest loovad erisuguse kontakti teineteisega. Üks tahab anda ja teine võtab vastu. See, mida üks annab ja teine võtab vastu, on parimal juhul arenguabi. Niisugune primitiivne pedagoogiline situatsioon muutub või tehakse komplitseerituks mitmesuguste tegurite kaudu. Juba perekonnas komplitseerub olukord sellega, et laps, näit. omades õdesid-vendi, tõmmatakse suuremasse ringi ja õpib kaudsel teel. Täiesti meelega muudetakse pedagoogiline situatsioon koolis. See esindab kooli tõelist sihti, s. t. kultuuri vahendamist. Esitatakse materjal, koostatakse kavad, määra-

takse õpperaamatud, nõutakse kindlat distsipliini, ühe sõnaga: suur osa eluprotsessist ratsionaliseeritakse. See ratsionaliseerimine oli teatud ajajärgudel eriti tugev, jah, nii tugev, et lapse tegutsemise kindlasse vormi surumine osutus hädavajalikuks. Õppida sama ülesannet, vaikida või ka kõnelda ainult nõudmise korral, tunni ajal ei mingisugust kontakti evida seltsilistega, — kõik see tegi konventsionaalse pedagoogilise koolisituatsiooni š a b l o o n i l i s e k s, milles loomulik kasvamisprotsess jäeti tähele panemata, või rööviti talt osa ta võimalusi. 20. sajandi uuenduspedagoogika, millest me sissejuhatuses kõnelesime, on selgesti, ent mitte veel teaduslikult motiveeritud aimusega tunnetanud, et peab kasutama lapse enese bioloogilisi impulssse arenguks, et peab andma talle vabadust valida tööd. Järelikult on pedagoogika ise töötanud olundite parandamise kallal ja püüab siin ja seal kehvalt teha neid optimaalseiks situatsioonideks. Psühholoog peab jälgima seda püüet sama suure huviga, sest lapselikes ja nooruslikes tegutsemistes, mis alles nüüd võivad tulla nähtavale, on miljoneid näiteid kasvava inimese kohanemisest ühiskonna ja kultuurse ümbrusega, mis sünnib isikliku tegutsemise kaudu. Välja uurida mitmesuguseid „pedagoogilisi situatsioone“ kui ka „tegutsemisi“, mis selles esile kerkivad, on uus tähtis teaduslik ülesanne. Psühholoogiline aktiivsuse uurimine loomulikus pedagoogilises situatsioonis on järelikult soovitav siht mõlemale, psühholoogile ja pedagoogile. Esimene tahab näha, kuidas laps kohaneb produktiivse ühiskonnaeluga, viimane tahab seda kohanemist järjest parandada. Kaks teadust kohtuvad siin eriti soodsalt.

Meil pole kavatsust esitada siin selle uurimuse jätkamise meetodeid ja tulevikuväljavaateid. Rahuldume sellepärast suunade mainimisega, millistes see uus teaduseharu

(millele me arvame olevat põhja pannud) võib edasi kasvada.

1) Ta võib kõigepealt saada lapse tegutsemise uurimiseks mitmekesistes pedagoogilistes situatsioonides ja sellega isiksuse uurimiseks aimamatute võimalustega.

2) Ta võib uurida noorsoo sotsiaalselt käitumist vaba õpetamise ajal. Esimese sedaliiki töö avaldasime 1932 E. Sch-is, kus K. *Reininger* esitab resultaate omast tööst „Freie Aktivitätsgemeinschaft einer Klasse 11- bis 12-jährigen Mädchen“. Käesolevas raamatus K. *Falk* pakub midagi samasugust ühe rootsi poisteklassi kohta.

3) Pedagoogilises situatsioonis, kus mitmekülgne aktiivsus on lubatud, avaneb uus võimalus dokumentide korjamiseks õpetamismaterjali sisemise olemuse üle. Kuna materjali vaatlemine siin võib toimuda temarakenamise ajal, järelkult kui ta on funktsioonis, siis võib heita pilku sinna sisse ja oletada, kuidas materjali temas sisalduvate olukordade järgi tuleks käsitada. Siin seisab tühjendamatu allikas uueks teaduslikuks didaktikaks.

4) See uurimus võib väga täpselt ja selgitavalt näidata õpetaja vaha-leastumist pedagoogilisse situatsiooni selle läbi, et ta uurib pedagoogilist kontakti.

5) Lõpuks võib ka pedagoogiline situatsioon omas tervikluses uurimuste aineks olla. Selle raamatu II osas saab lugeja heita pilku sellisele tööle.

Veel selgemini kui Washburne'il ilmneb situatsiooni-pedagoogika P. Petersen'i jena-kavas. Et me Petersen'i loal kolm aastat võisime toimetada uurimusi tema koolis, siis tahame seda tööd lähemalt kirjeldada. — Juba enne 1931 oli P. Petersen'il arusaamine koolielust, mis oli toredaks eelkäijaks painduvale situatsioonipedagoogikale.

Siin ei leidu mingeid vanusklasse, vaid kolm suurt rühma lapsi, igas rühmas kolm vanusastet, nii et 6-aastane algaja istub koos 7- ja 8-aastastega ja väike ühiskond koosneb järelikult vanemaist ja nooremaist lastest. Kõik võimalikud sotsiaalse käitumise jaotused, abistamine ja abi vastuvõtmine, juhtimine ja kuuletumine, valitsemine ja alistumine nähtuvad selgesti. Kooli paindumus on kestvalt tagatud koolielu organiseerimise kaudu just sel printsiibil, mida me hiljuti analüüsisime. Seal leidub varieeruv loomulik eluolund, millega lapsed kokkuleppe alusel peavad kohanema. Meie uurimus Jenas puudutas just neid „eluolundeid“ või „pedagoogilisi situatsioone“. Meie initsiatiivist innustatuna vormuleeris Petersen neid selgemini ja andis neile järjekorra, mis vastab tema pedagoogilisele sihile, nimelt sellele vabadusastmele, mida ta annab lastele. Mõiste „pedagoogiline situatsioon“, mida juba Th. Litt tarvitab ja mida kasutab ka näit. Kroh, Flitner ja Petersen ise¹, muutus pärastpoole uurimuse mõisteks autorile.

Esitame siin jena-kava 17 „pedagoogilist situatsiooni“²: 1) sissejuhatav kursus, 2) võimlemine, 3) matkad, 4) eined, 5) rühmaõpetus, 6) vaba rühmatöö, 7) vaba käsitöö-õhtupool, 8—11) „ringide“ mitmesugused vormid, 12—15) mitmet liiki peod, 16) mäng kooliaias, 17) tee koolist koju ja kodust kooli. (On märkimisväärne, et ka punkt 17 tõeliselt loetakse „pedagoogiliseks situatsiooniks“. Siin on laps täiesti vaba, ent ta tunneb ometi vastutust käituda nii, nagu kool nõuab.)

¹ P. Petersen, Der Ursprung der Pädagogik. Berlin 1931. Vt. lk. 147.

² P. Petersen, Der Jenaplan, sein Wochenarbeitsplan und dessen pädag. Situationen. Intern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1932—1933. Heft 2.

Me ei kavatsenud analüüsida kõiki neid situatsioone, vaid tahame ainult juhtida tähelepanu nende tähtsusele. Koolielu jena-kavas ei veere, nagu rattaga sarnanev päevatöö, vaid ta on ehitatud ja sisukalt organiseeritud kindlate vajaduste järgi, mis korduvad nädala jooksul teatavas kindlas rütmis. Lugeja võib-olla tahab väita, et ka valitseva kooli nädalakava võib vaadelda rütmilise situatsioonivaheldusena. Vahe on ometi nii suur, et vaevalt võib leida midagi ühist mõlemas viisis jagada nädalatööd. „Situatsioonirütm“ haarab lapse sisemist ja välist suhtumist koolitöösse, kuna üksikasjadeni kindlaksmääratud kooliskeem ei pane seda tähele. Sel viimasel juhul on „õppetund“ šabloon, milles stereotüüpiliselt vahelduvad õppepalade kontrollimine, uue aine läbivõtmine ja lõppeks uue koduülesande määramine („siit siiani“); šabloon, mida tarvitatakse iga päev kooliaasta kestel ja mis parimal juhul nõuab teatavaid varjundeid lapse tähelepanus.

Katsume siin esimest korda korraldada tüüpidesse koolielu tähtsamaid situatsioone nende psühholoogilise tagapõhja järgi. Me tahaksime vastata küsimusele: mida püüab laps saavutada varem nimetatud loomulikude aktiivsusevormidega ja millised situatsioonitingimused on soodsad nende jaoks? Vastuse anname meie süsteematiliste, ent veel mitte lõpule viidud uurimuste põhjal.

1) Kasvatussituatsioon. Tänapäeva aktiivsuspedagoog usub, jah, ta on teataval määral veendunud, et aktiivsuspedagoogika sügavaim küsimus on eetilist laadi ja et see saab oma tugevuse laste ja õpetaja vaikesest kokkuleppes isetegevuse, vastutustunde ja distsipliini küsimuses. Kasvatus selleni sünnib kõige paremini kaudse, kuid pideva mõjutuse abil, vähem sõnade, rohkem sobivate näidete ja tegutsemise kaudu. Sellest hoolimata tunnustatakse kindlailmelise kasvatussituatsiooni võimalust, milles pedagoog omab sõna („elava sõna“)

ja laps õpib tundma vanema generatsiooni sihti. Õpetaja on ju vanema põlvkonna esindaja ja samaaegselt on ta noorema põlvkonna sõber. „Kasvatussituatsiooniks“ — laiemas mõttes — nimetame iga olundit, kus arutellakse eetilisi küsimusi, kus kultiveeritakse motiveerimist, kus arvustatakse ja kaalutakse käitumise nõudeid. Selle situatsiooni siht on luua põhja indiviidi tervikulisele arusaamisele eksisteerimisest. „Kasvatuse“ eest koolis on siiani hoolitsetud viisil, millesse peab suhtuma kui katkendlikku tegevusse. Jagati õppetunnid skeemi järgi, anti ülesandeid ning kontrolliti neid ja oodati sellise õpetamisviisi resultaadina mingit moraalset efekti! Üksikud nõuded kuulekuse, tõearmastuse, kohusetruuduse, sotsiaalse kaastunde jne. kohta seati üles vahetevahel tundides, s. t. kui mõni patustus andis põhjust moraalijutluseks. Nii võis ilus õpetussituatsioon järsku katkestuda karmist kõrvalpilgust mõnele lobisejale ja selle valjust manitsemisest: „Mulle ei meeldi su käitumine. Mine ja istu Larsi kõrvale!“ Sellised „intermezzod“ distsiplinaarse kõrvalmaiguga häirivad tundi ega saavuta oma moraalset mõju. Kõige õnnelikumal juhul on efekt see, et lobisemine lakkab. Kuid mingit sügavat järelmõju säärane toiming ei anna. Õpetamine on õpetamine. Ta omab omaette kasvatavat jõudu, ja see ei tohi katkestuda teiste mõjude tõttu. Kui tahetakse teha lõpp distsipliinipuudusele õppetundides, siis peab korduvalt juhtudel kutsuma klassi järelemõtlemisele ja jõudma korra suhtes kokkuleppele, millel pärast on palju suurem mõju kui üksikuil manitsusil õpetaja poolt.

Kui ei leidu head juhust küsimuste arutluseks klassi ees, muudetakse kasvatussituatsioon tavaliselt kõige paremini sõbralikuks, ent sügavaleminevaks eravestluseks üksikute õpilastega. Kuidas säärane kasvatusvõte võib

õnnestuda konkreetset juhul pisut suuremate õpilastega, selgitagu näide õpetaja nr. 26 vaatlusmaterjalist.

Aarne oli 13 a. vana. Ta oli lühikest kasvu. Paar põlevaid silmi vaatas välja „luugi alt“. Tajuti kuidagi, et seda poissi ei võid täiesti usaldada. Nii tuli see „vussimine“.

16/II. — Päeva arvutustöö sisaldas 6 mitmesugust ülesannet. Esimese kolme ülesande juures oli selgesti näha, et vastus oli algul kirjutatud, pärast aga kummiga ära hõõrutud ja uued arvud olid tulnud asemele. Vastus ülesannetele nr. 5 ja 6 oli töös kirjutatud selgesti. — Õpetaja jättis A. vahetunniks enda juurde. Palus poissi võtta tool ja istuda. „Sa kirjutad sellel küsimuslehel, mida ma palusin täita, et oled rahul oma tööga. Ainult mõnest asjast tahaksin ma kuulda pisut lähemalt. Sa vist näed, et oled esimeste ülesannete juures vastust muutnud ja radeerinud. Kuid viimased on vastatud teisiti. Näed sa, et see on nii?“ — „Jah.“ — Ja nüüd juhiti küsimus otse valusale punktile: „Kas sa arvutasid selle ise?“ A. viivitas pisut. Siiski ei ilmne mingit kavatsust ega katset kaitsta ennast. Ta päris lihtsalt ei vasta — veel. Asja peab täpsustama paremini. — „Ma nüüd olen kõige enam huvitatud teada saada, kuidas see tööpoolest oli, ei midagi muud.“ — A. vaikib. Õpetaja algab viimase arvuga: „Kas näiteks arvutasid ise ülesande nr. 6?“ — Vastus tuleb peaaegu iseenesest: „Ei, selle ma kirjutasin... Sturelt.“ — „Nr. 5?“ — „Kah kirjutasin maha.“ „Nr. 4?“ — „Ma ei ole päris kindel, kuid ma arvan, et arvutasin selle ise.“ — Õpetaja asetab küsimärgi nr. 4-nda taha. Nr. 1—3 kohta kinnitab A. kindlasti, et ta on arvutanud omal käel. Järelikult võib nüüd tunnistust vaadelda juba antuna. Edasi!

„Et seda tuleb ette, teab küll iga õpetaja. Ja mida teab iga poiss ses asjas?“ — „Et peab tegema ülesanded ise.“ — Õpetaja (suurima rahuga): „Sa siis kirjutasid maha?“ — „See oli, kui me pidime töö ära andma, ja ma tahtsin, et ka minu töö oleks korras, ja nii ma kirjutasin maha Sturelt.“ — „Ja-jah, mis sa arvad: kas õpita kse midagi, kui maha kirjutatakse?“ — „Ei.“ — „Jah, Aarne, nüüd sa ütlesid, kuidas see oli. — Katsu järgmine kord teha oma ülesanded ise, just nagu sa ise ütlesid praegu.“

Selle näite puhul võib märkida järgmist. Õpetaja näeb tõesti vaeva, et hoiduda väljendamast oma arvamust asjast. Avalik noomitus ei oleks sel juhul saavutanud

soovitud efekti. Nüüd kasutati selle asemel keskustelu. Õpetaja katsub mõjutada poissi, et ta selgelt taipaks tõsi-
asju, mille ees ta seisab. Afektivabadus ja karistusekartuse
puudumine võimaldasid selgesti A-le paremini näha,
kuidas kogu asi õieti oli. Need faktid asetati A. silmade
ette sellisel viisil, et ta hakkas ise järele mõtlema ja olu-
korrast järeldusi tegema.

Kasvatussituatsiooni variatsioonivõimalusi on loomu-
likult loendamatu. Küsimus ei seisne mingis kindlaks-
määratud meetodis, siin esineb vaid printsiip. Sest
pedagoog peab oma osa igal erijuhtumil uuesti läbi mõt-
lema; ta ei tohi olla moraalijutlustaja, vaid arusaaja
sõber, kes laseb oma eetilise veendumuse krii-
tilisel hetkel taktiküllaselt esile tulla. Kogu distsipli-
neering, mida vajatakse hästiorganiseeritud kooliklassis,
peaks toimuma selliste situatsioonide kestel. Mõnikord
võib ka võtta appi ühissituatsiooni ja lasta lastel endil
seletada distsipliiniküsimust. Teiste situatsioonide dist-
siplineerivast iseloomust kõneleme edaspidi.

2) Õpetamissituatsioon. See olund oli
ainuke, mida tunti vanemates koolivormides. Ent seal
oli ta šabloonitud n. n. „formaal-astmete“ kaudu. Need
esitas juba *J. Herbart*, kuna *T. Ziller* ja *W. Rein* „astmed“
täpsemalt välja töötasid. Viimane eristab näiteks joo-
nistamistunnis järgmised astmed: ettevalmistus, esita-
mine, võrdlus, kokkuvõte, rakendamine. Kuna see rütm
kehtis kogu õpetamises, tekkis skeem, milles laste
vaimne aktiivsus „sai ühe ja sama suuna“. Otsiti nimelt
„ainukest õndsakstegevat meetodit“. Koolielu aktiivsus-
pedagoogilises organisatsioonis antakse sellele situatsioo-
nile teine tähendus. Kindlasti seisab õpetaja ka siin laste
ees aine vahendajana, ent see vahendamine ei sünni
enam samast vaatekohast nagu varem. Õpe-

taja muretseb vähem oma ettekande loogilise korralduse kui innustuskölvulikkuse eest. Ta lubab enesele teatavaid psühholoogilisi arvestusi, mõteldes lapse uudishimule, teadmishimule ja huvile. Ta pakub allikaid, kuid mitte kõiki. Ta avab väljavaateid, ometi tühjendamata kõiki võimalusi. Ta ei anna alati ise ülesandeid, vaid ergutab nende otsingule ja kiidab heaks või laidab lapse valikut. Kõige iseloomulikum tõesti heale psühholoogilisele õpetamisele on see, et ta peaaegu kunagi ei seisa omaette isoleeritult.

Siin peame esimest korda üles tõstma probleemi, mida pärast harutame ulatuslikumalt. Enamik aktiivsuspedaagoolilisi pioneere on iseenesest tulnud arvamusele, et kool peab püüdma suuremale aine kontsentratsioonile. Sellega ei mõteldud muidugi mitte, nagu asja taibati Põhjamail, ainult mitmesuguste ainete sidumist, vaid asi alade loomist, mis sobib lapse viisiga taibata tõsielu. Neid keskustusviise on märgitud mitmesuguste nimedega. Tähtsamad on: huvikeskmed (Decroly), projekt-meetod (Kilpatrick) ja üldõpetus (W. Albert Nürnbergis, Leipzigi õpetajateühing ja Viini koolid). Tarvitame edaspidises järgneva argumentatsiooni põhjal mõistet „huviala“ ja defineerime seda esialgselt kui asiala, mida laps aegamööda enesele võidab. Just see „võitmine“ on peaprobleem aktiivsusest toonitatud õpetamises. Siin õpib individid ja kogu klass tegelema probleemiga ja lahendada seda abinõudega, mis neil on. Huviala valmistakse ette õpetamissituatsioonis, kus õpetaja annab indu tööks ja materjali, et võimaldada optimaalseid individuaalsituatsioone lastele. Õpetamisolundit kasutatakse ka — kui on vaja — töö kestel antud huvialal, et pakkuda uusi vaatepunkte ja ehitada teed käsitlusele. Kõigil neil juhtudel toetub õpetaja tulemustele, mida ta on juba näinud, ja ehitab edasi saadud kogemusil. Õpetamissituat-

sioon on järelikult tõeline organisaatorlik tegutsemine¹⁾, mille kaudu õpetaja viib ühendusse lapse ja aine, i n t e r p o l e e r i d e s seda (R. Meister) kultuuri ja kasvava generatsiooni vahele. Õpetamissituatsioon on mõjustatud võrdselt psühholoogilisest ja asjalikest motiivest ning nende lõpmatuseni varieeruvatest vormidest. Ta võib ka — mida kindlasti tervitatakse rahuldusega konservatiivselt mõtleivate pedagoogide poolt — mõnikord järgida puht-asjalooilistele vaatepunktidele. Näitena tahame tuua arvutamise. Seda ei või küll käsitleda niiviisi, et ta seisab vabalt lapse käsutuses, sest asjaloojika nõuab siin valjemaid tagajärgi. Õpetamissituatsioonid esinevad siin tihedamini, või asendatakse tugevamate juhatustega autodidaktilisiks õpinguiks (näit. Washburne'i korraldus). Et käesolev töö ei ole kavatsatud mingi aine didaktikana, peame rahulduma selle vihjega. Ühe fakti peab siiski kindlaks tegema: õpetaja positsioon õpetamisolundis on selge. Ta etendab osa, mida laps väga hästi mõistab ja mida ta ka soovib. Ta näib mõtlevat niiviisi (me teisen-dame siin väljendust, mis leidub K. Falk'i materjalis): „Õpetaja on ju see, kes t e a b, järelikult on ta k o h u s t a t u d kõnelema sellest meile ja muretsema meile palju raamatuid ja muud, mida me vajame.“ Hästidistsipli-neeritud aktiivsuspedagoogilises õpetamises on sellepärast see situatsioon v ä g a a r m a s t a t u d. Siin näevad lapsed vaeva, et hästi kuulata ja m e e l e s p i d a d a, mida õpetaja ütleb, sest tulev enese looming v a j a b just seda.

Jätame näite õpetamisolunditest, ent nad saavad näh-tavateks huvialadeks, milliseid me käsitleme edaspidi.

¹⁾ O. Schreibner nimetab õpetajat „lapse isetegevuse organi-saatoriks“.

3) Tegutsemisele ja loomisele laseb laps end juhtida erilises pedagoogilises olukorras. P. Petersen nimetab seda „rühmaõpetuseks“. Kuid siin, nagu kõigi teiste situatsioonide küsimuses, eelistame asendada tema puhtvormilisi mõisteid sellistega, mis annavad olukorrale sisemist mõtet. See ei ole nimelt sugugi vajalik, et rühmi moodustatakse; lapsed võivad ka istuda üksinda või võtta osa näilisest rühmast, n. n. „lauarühmast“. Tahame sellepärast nimetada seda olundit individuaalsituatsiooniks ja määrata sellega situatsiooni, kus laps saab enesele õiguse iseseisvaks loominguks tegevuseks oma kavade järgi. N. n. „uue“ pedagoogika *Sturm und Drang*-perioodil vaadeldi seda situatsiooni ainuüksi efektiivsena ja usuti võivat ehitada vaid lapse spontaansusele. Kuid kogemused näitasid, et see oli liialdus. Spontaanne huvi kustub mõnikord. Vabadus, mis antakse, ei taga iseenesest optimaalset õpetamist. Sellepärast tuleb kogu praktika uuesti läbi mõtelda ja ehitada mitte ainult spontaansusele, vaid kooliaktiivsuse kogu probleemi põhjalikule väljaarendamisele.

Üks näide võiks hõlbustada sellest arusaamist.

Laps 3-ndas klassis, mõnel määral harjunud olundi-distsipliiniga, kuulab õpetamisolukorras tähelepanelikult õpetajat. See valmistab ette huviala Göteborgi sadamast ja on vist käskinud poisse enne järgmist „vaba tööd“ (nii nimetab ta individuaalsituatsiooni) teha jalutuskäik alla sadamasse ja seal ringi vaadata, et järgmisel päeval aru anda sellest, mis nad näinud. Poiss (9-aastane) teeb niiviisi, kuid ta „näeb“ omal viisil. Mis teda kõige enam huvitab, on laevad ja kõik, mis kuulub sinna. Tema esimene toiming „vaba töö“ ajal on välja võtta paber, sulg ja värvikriidid — ta „joonistab laevu“. (Göteborgi katse näitas, et suur enamik lapsi on vallatud himust joonistada, enne kui nad tulevad mingile muule mõttele.) Selles vabas olukorras joonistavad võib-olla 30 last ja jätkavad seda, kuni väsivad, mis peaaegu alati juhtub. (Üks meie kaastöölisist on saanud umbes 300 laeva.) Kuidas võiks nüüd

seda olundit viljakamaks muuta? Täiesti lihtsalt järgnevate olundite targa organiseerimise kaudu, mis peaksid olema osalt õpetamissituatsioonid, osalt ühissituatsioonid (vt. ülalpool). Tehakse näiteks joonistatud laevade „näitus“. Tuleb avalik kriitika, uudishimu tärkab, eriti kui õpetaja vihjab ühele või mitmele detailile, mis on lahendatud mitmesugusel viisil või vahele jäetud. „Kuidas oleks, kui teeksime koos käigu sadamasse ja siis täpsemalt vaataksime, mis seal leidub ja mida inimesed teevad?“ See sünnibki. Lapsed rändavad sinna ja vaatlevad eri viisil. Ajajooksul on õpetaja hoolikalt korjanud iga liiki materjali: raamatuid, pildiraamatuid, jooniseid, statistikat, prospekte reisibüroodest jne.

Järgmine individuaalsituatsioon võib alata hoopis teisiti. Hoog on suurem, materjal tunduvalt rikkalikum, enesekriitika on ärrganud. Antakse nüüd lastehulgale vabadus, siis võib oodata, et vähemalt 50% 9-aastastest võivad leida enesele uue ülesande või laiendada eelmist. Laev muutub võib-olla naturalistlikumaks, jah, joonistamine kaob aeg-ajalt lugemise kasuks ja ühes sellega mitmesuguste teadmiste hankimiseks. Nüüd astub esile ka suurem diferentseerumine klassis, sest ülesanded ei ole enam ühised. Diferentseerumine võib kaasa tuua vahenditu mõju klassi sotsiaalsele elule, sest nüüd esinevad mitmesugused eesmärgid, mis nõuavad mitmesuguseid teid ja vahendeid.

a) Siin on õpilane, kes usub olevat jõudnud sobiva ülesandeni, ent enne tahab ta enesele kindlustada õpetaja pooldamise. Ta küsib.

b) Teisele imponeerib see, mis kaasõpilane teeb. Ta läheb sinna ja saab hoogu.

c) Kolm järgmist õpilast on jõudnud kokkuleppele ühise töö suhtes ja

d) nurgas arutleb üks meeleheitlikult, mis ta küll peaks ette võtma. Õpetaja annab aega, et võimaldada talgi ise leiutada. Ei ilmne seda, siis annab õpetaja talle

pisut tuge eneseabistamiseks. Edasi kontrollib ta, kuidas abi on mõjunud.

Peame tegema enesele selgeks selle olundi aktiivsuspühholoogilise ja sotsiaalspühholoogilise tähtsuse. Siin sunnitakse järelkult last sisemiselt mitte ainult looma midagi, vaid ka kindlustama enesele juhuslikku abi, kui seda tarvis on. Õpetaja juuresolek ja võimalus usaldada teda annab kindlust, jah, ka kaasõpilaste väikesi teadmisi armastatakse teadmiste allikana, kui omad varud puuduvad. Vajadus abi järele on tõukejõud rühmamoodustamiseks individuaalsituatsioonis. Hästihoolitsetud klassis peegeldub sellepärast rühmitumine õpilaste arusaamist rühmasituatsioonidest ja nende objektiivset arvamust. Kõik see määrab rühmade sotsiaalse struktuuri. Rühmad, mis tõusevad esile sellises olukorras, ei sarnane nendega, mida moodustatakse kooliaias, sest lapsed teevad selget vahet mängu ja tõsielu kohustuste vahel. Aga enne kui nad jõuavad sellise harjumuseni, et nad rahuldavalt võivad koos töötada ja aidata üksteist, peavad nad olema kogunud küllaldase hulga kogemusi. Kuna K. Falk pühendab täiusliku töö (vt. teine osa) 6-nda klassi sotsiaalse kasvatusele, võime siin mööduda sellest probleemist.

Nende spühholoogiliste eelduste põhjal ei ole enam raske analüüsida olundi pedagoogilist mõtet. Sisseasetatuna kooliellu on see olund parim, jah, ainuke juhuslasta õpilasil kasvada oma enese tegutsemise kaudu. See on olund, milles kogu lapse mõtlemine ja tahtmine vallutatakse. Kuna sama eeldus kehtib kõigi õpilaste suhtes, peab tekkima rikkalikult koetunud (struktureeritud) kollektiivsituatsioon. See näitab kasvavat vaimset elu ja samal ajal selle tendentsi kujuneda organisatsiooniks. See dünaamika väljendab inimeslikku ellusuhtumist ja sisemist korda üldse.

Kahtleja, kes küll alati arvustab, ütleb võib-olla siin

kohal vahele: „Midagi sarnast ei taha ma omas klassis. See loob kaose. Õpetaja ei saa valitseda ja korraldada sellises virrvarris!“ Aktiivsuspedagoog vastab sellele: „K o r d“ ühiskonnas, ka väga koetunud, on alati üksiku alistumine ühiselu-printsiibile. Printsiipi võib peale sundida vägivallega (suurema või väiksemaga) — sel juhul astub esile diktatuur, mille tulemus on: kuuletumine ja sellega seotud seisund. Et sellises olukorras — ülalt allapoole — üksiku a r e n g tehakse võimatuks, peaks olema päevaselge. Vastupidine printsiip — alt ülespoole — võimaldab seevastu vaimsel arengul voolata loomulikult.

Vaba individuaalsituatsioon näitab seda kujukalt. Siin vastutab iga õpilane, ka 7-aastane jõnglane enese tegutsemise eest; kuid ta taipab samuti, et teised on samas olukorras, et kõik peavad kuuletuma kirjutatud või kirjutamata seadusile, et kõik kuuluvad ühiskonda, mis annab abi, kui seda on vaja. Võida tegelda tööga, võida otsida abi ja indu võimaluse piires ning võida lõpule viia oma töö parimate võimete kohaselt — on eesmärk, milleni see olund tahab k a s v a t a d a lapse. See kasvatab k a õ p e t a j a t, sest näitab talle, kus ta peab vahele astuma ja kus ta abi on vajalik. — Kõneldakse palju, eriti Põhjamail, individualiseerimisest koolipedagoogikas. Tõeliselt saavutatakse seda kooliorganisatsioonis, mis annab indiviidile võimaluse näidata, kuidas ta suhtub enesesse ja pedagoogisse, ning pedagoogile võimaluse näha indiviidi tegutsemisvoolu, sest teadmistele sellest peab pedagoog rajama oma korraldused.

Et klassi distsiplineerimine selliseks rikkalikult koetunud ühiseluks ei või sündida lühikese ajaga, vaid teostub pikema aja jooksul, peaks olema selge. See distsiplineering nõuab läbimõeldud treeningut, ja seda peavad harjutama õpetaja ja lapsed koos, enne kui tõeline reform algab.

4) Vaba individuaalsituatsioon ei oleks rahuldav oma vastandita, ühissituatsioonita. P. Petersen nimetab seda „ringiks“ (Kreis) ja me peame möönma, et see väline vorm — kui kõik istuvad ringis — kaunis hästi vastab olukorra eesmärgile, sest siin leidub võimalusi kõigile näha üksteist ja keskustella üksteisega. Ka õpetajal on oma koht „ringis“. Olukorra mõte on, koondada rühmad (mis Jenas koosnevad kolmest vanusastmest) ühikuks ja siin käsitleda kõike, mis puutub ühisellu. Mõistame seda olukorda peaaegu samuti, kuid laiendame ta pedagoogilisi funktsioone. Väidame nimelt, et see ei pea olema staatiline ja rakendatud teatavil kindlaks määratud nädalapäevil kindla skeemi järgi, vaid ta peab olema sissejuhatuseks tööle. Meie arusaamise järgi on selle olukorra esinemine tingimuseks teiste olukordade mõttekale kasutamisele. Eelkõige peaks klassiühiskond (= kogu klass) kokku astuma igal edasijõudmise tähtsal pöördepunktil. See nõue tundub täiesti loomulik sellele, kes kohe mõtleb vanusklassidele. Nii ei ole ju, nagu teada, lugu jenakavas, kus sotsiaalne elu pidi ehitatama pisut teisiti. Ühissituatsioon, mida võiks nimetada ka „kogunemiseks“, „koosolekuks“ jne., peab olema lähtepunkt — või vähemalt sisseasetatud situatsioon — iga huviala kavastamiseks. Siin kuuluvad kõik kõiki ja kavakoostamine ning tööjaotus toimub kõigi osavõtul. Kui me nimetasime õpetamissituatsiooni õpetaja organisaatorlikuks tegutsemiseks, siis võime nimetada seda olundit klassi katseks tööd organiseerida. Need mõlemad organisaatorlikud tendentsid kohtuvad sel viisil, et indiviid saab rikkalikke lähtepunkte ja innustusi iseseisvaks tegutsemiseks, mis sel juhul kasvab edasi orgaaniliselt nagu terviklus. Just sellepärast on ühissituatsiooni väärtus suure tähtsusega ka kontrollvahendina. See on õieti nivoodmoodustav tegur, juhused igapäevasele mõõta ennast

nende kriteeriumidega, mida ta saab. Ja lõpuks on ühiskond õpetaja osavõtul otsustav, kui on vaja kavastada suuremat huviala. Psühholoogiline ja pedagoogiline mõte on siin nimelt see, et lasta indiviidil oma väikese loomingu leida endale koht selles väärtusskaalas, mille annab võrdlus.

Vanema põlvkonna õpetaja imestab võib-olla, kuidas selline „kohandumine“ sünnib. Tahame esiteks meenutada veel tavalist „ülesannete ärakuulamist“; seal nõutakse õpitud teadmiste edasiarendamist õpetaja surve all, nagu ju tihti vahenditult sünnib. Aktiivsuspedagoogika tahab asendada seda inkvisitsioonitööd parema tegevusviisiga.

Jõudlus, mis kannab iseseisva pingutuse pitselit ja mis kindlasti kannab individuaalseid jooni, on küll tähelepanuvääriv. Ühiskonnasituatsioon annab juhuse selleks. Kõigi tähelepanu pöörduv eriti sellele, kes esitab oma saavutusi teiste kriitikale. Kui lapsed veel ei ole võimelised töö väärtust hindama, vajavad nad juhtimist ja harjutamist. Ühissituatsioon toob kasu mõnikord kontrollsituatsioonina ka väljaspool huviala, kui on tarvis klassi ees näidata üksiku õpilase edusamme mitmekesistel aladel. Ülesannete ülesütlemine, lahendatud arvutusülesannete seletamine, jooniste näitamine, valjusti lugemine, luuletuste deklameerimine, referaadid jne. täidavad selliseid tunde, kus õpilased üksteise järele esitavad koosolijaile, s. t. õpetajale ja kaasõpilasile resultadi sellest, mis nad teinud. Mõnikord lõpetatakse individuaalne töö ühel ja samal temal sellise ühikutunniga.

Kokkuvõttes nähtub, et situatsiooni didaktiline väärtus seisneb juhuse kasutamises, kus õpilane loomulikult viisil objektiviseerib oma tööd, nagu vallandab seda enesest ja pakub teistele. Õpetaja hinde asemel saab ta — üldise

kriitika. See viimane on vaba sellest nõ. kibedast kõrvalmaigust, mida omab ülesannete „ülesütlemine“ õpetajale. Niiviisi luuakse väljendusvõimalusi hulga arvamusele ja selle kaudu suurendatakse objektiivset väärtust. — Ühis-situatsiooni võib kasutada teiste tähtsate eesmärkide jaoks, harutades näit. seadusi ja kodukorda klassieluks ja teisi ühiskonnale tähtsaid päevaküsimusi. Oleme juba tähelepanu juhtinud sidemele selle olukorra ja õpetaja kasvatustöö vahel.

5) P i d u on ka ühiskonnasituatsioon kuid teise, hoopis spetsiaalse ilmega. Ta tõstab meeoleu ja loob kooli argipäevaelus hetki, mil rõõm haarab kõiki. Siin avaneb õpetajale ja lastele tühjendamatu allikas tegevuseks. Winnetka-kava „creative activities“ juhivad selliste pidude juurde ja jena-kava hindab ka neid. Seal leidub väikesi klassipidusid, organiseeritud laste eneste poolt, väikesi dramatiseeringuid, mida üks pool „rühma“ korraldab teisele. Seal leidub sääraseid rühmi, millest võtab osa õpetaja ja abistab, teisi, kus ta organiseerib, ja lõpuks selliseid, mida ta ise esitab. Et kogu kool võib kokku tulla ettekandele, kus esineb iga rühm, sedagi tuleb ette. Üldse on koolivaim ja õpilaste produktiivsed jõud tegurid, mis otsustavad peo iseloomu. Kui vanemad võtavad osa sellisest peost, laieneb kooli ühiskonnaelu, vallandades elamusid, mis kinnitavad ja teevad tugevaks ühte kuuluvuse.

Jäeb vastata küsimusele, millises järjekorras ja kui sageli siin skitseeritud olukorrad peaksid esinema koolielus. Oleme juba selgesti vihjanud sellele, kuid motiveering on võimalik ainult siis, kui me võrdleme aktiivsuspühholoogilisi fakte, mis esinesid esimeses peatükis, situatsiooni-psühholoogiliste refleksioonidega teises peatükis. Koolis, kus lapse tegutsemisele ühiskonnas vaadatakse kui tuumprobleemile, peab pedagoogiline situatsioon

saama säärase iseloomu, et iga aktiivsusvool selles sarnaneb loomuliku tegutsemisega.

Tahame jälle juhtida tähelepanu tüübile B (vt. lk. 36) ja vaadelda organiseerimisvõimalusi ühes Rootsi või Norra koolis, kus tahetakse moderniseerida õpetamist. Kool peab esiteks tegema enesele täiesti selgeks, et kasvatamismoment kuulub ta kohustuste hulka. Võtame omaks, et iga õpetaja tunneks sellest rõõmu, kui ta oma igapäevases tegutsemises kohtaks lapsi, kes ise kaasa töötaksid vajalise välise ja sisemise korra jaoks. Koostöö õpetaja ja laste vahel annab ruumi täiesti teisele ja palju intensiivsemale tööviisile kui senine, kus päevatöö määrati kindla skeemiga.

Paljuaastaste kogemuste põhjal võime kriipsutada alla lapse osavõtu tähtsust õpetaja pedagoogilistes ettevalmistustes. Iga õpilane peab tundma õppeaasta õppekava ja õppima töö kestel arutlema siia kuuluvaid asju, niihästi õpetajaga kui kaasõpilastega. Traditsiooniline kool toitib lapsi päevatöoga ja vabastas neid kavastamisest. Õpetaja kohustuseks oli ainult jagada õppeaine väikesteks portsjonideks, mis umbes vastasid sellele, mida keskpärased õpilased võisid sooritada. Sellega degradeeriti õpilane päevatööliseks, kel pole vastutada muu kui ühe ülesande-natukese eest. Millises seoses on see isoleeritud üksikasi tervikuga ja milleks seda pidi tarvis olema, oli ebaselge õpilasile, ja kui ka see oleks olnud selge, ei oleks keegi sellest hoolinud.

Sellepärast on esimene nõue, mis aktiivsuspedagoogika seab, küllaldane sihiteadlikkus, mitte ainult päevajõudlustes, vaid ka nädala- ja semestritöös. Taoteldava sihi peaks õpetaja sellepärast läbi mõtlema. Aktiivsuspedagoogilises organisatsioonis B-tüübi järgi leidub kaks probleemi. 1) Huvialade arv, ulatus ja kasutamine. 2) Õppekava ülejääva osa jagamine ja käsitlemine.

1) H u v i a l a d e valik tuleb esialgu õpetaja poolt ja hiljem osavasti „lülitatakse sisse“ õpetamiskäiku, nii et lapsed saavad mulje, et nad on ise valinud. Kuid huvialasid võivad aasta kestel l e i u t a d a ka lapsed ise või neid võib õpetaja esitada, kui ta tunneb laste tõelisi huvisid. Igal juhul peavad nad mõjuma üllatuslikult, s. t. peavad omama uuduse võlu. Kuid lapsed peavad ka teadma, et nad kogu kooliaasta kestel võivad ise valida teeme. See pinevushetk hoiab elavana h u v i, mida aktiivsuspedagoogika eriti väärtustab.

2) Õ p p e k a v a saab teise iseloomu, kui õpilane tunneb teda. Sellega ei peideta kohustusi, mis nõuavad alistumist huviga või huvita. Huvi ei saa vähemalt tekkida enne, kui õpilane ei ole tuttav ainega. Kooliaasta alguses tunneb teatavat ebakindlust niihästi õpetaja kui õpilane. Ainult õpetaja võib siis kavastada õpetamist. Ta alustab tööd ja jälgib esimesi reaktsioone. Juba nädala kestel peaks laste suhtumine andma õpetajale küllaldase initsiatiivi õpetuse jagamiseks. Üks h u v i a l a annab argliku tõuke diskussiooniks ja õpetaja korraldab esimese „ühis(konna)situatsiooni“. Nüüd on võimalik sõna tõsisel mõttes hakata koostama kava. Edasi õpivad ka õpilased huviala kavastama, kogudes pikemaks ajaks materjali ja määrates kindlaks osaülesandeid.

Õppekava on üksluisem kui huvialad. Siin kerkib esile see hästituntud „ülesanne“ ühes oma vanade tunnustega. Kuid julgeme uurimuste ja psühholoogiliste tõestuste põhjal väita, et õppekava omab teist iseloomu lapse jaoks, kes vähemalt osalt tunneb aktiivsuspedagoogika heategevat mõju. Ta hakkab nimelt aimama, et on võimata süveneda kõigesse, mida kultuur pakub, ja et siin ja seal peab rahulduma lühikese ülevaatega aladelt, mis on liiga sisurikkad, et saada vallutatud koolilaste poolt. On nüüd huviala puudutanud mõnda punkti, mida ühel

ilusäl päeval t u n t a k s e ä r a õppekava napolis sõnastuses, siis astub fantaasia ja mõtlemise loomisvõime tegevusse. Side tuleb esile, huvi lööb lõkkele ja „haridusprotsess“ saab oma alguse. Ootamatult võib õppekava pakkuda huvialasid. Lühidalt öeldud: h a k a t a k s e t u n d m a k i n d l a t s i d e t e e l m i s t e h u v i a l a d e j a „pingutuslugemiseks“ (õppimiseks) määratud tükide vahel. Sedamööda kuidas see sünnib, õpib laps pöörama tähelepanu asjadevahelistele sidemeile, ja need võivad mõnikord anda üllatavat initsiatiivi organisaatorlikele korraldusile. Igal juhul on kasvav võime, võita aega ja vahendeid sihi saavutamiseks, võit töötavale lapsele. Ja kõikumata on hariduse ühtlus, mis arendab isikupära. Kasvav terviklusülevaade õppeaasta tööst on selle vaimse juhtimise tulemus. Pedagoogiliste olundite vaheldust võetakse kui objektiivset vajalikkust. Õpetaja, indiviidi ja ühiskonna vaheleastumised liituvad orgaaniliselt töö kestel. Aktiivsuspedagogika üleolek teistest pedagoogilistest vormidest esineb siin selgesti. T a l o o b s a m a l a j a l s u u r e m a t m i t m e k e s i s u s t j a t u g e v a m a t ü h t l u s t .

Kirjeldatud kavastamine omab veel üht paremust, ja sellega võiksid need, kes meeleldi kõnelevad õpetuse individualiseerimisest, saada veel ühe šansi. Kus individuaalsituatsioon asetatakse töökäiku, avatakse lastele aimaatud võimalused individuaalseks käitumiseks. Kuna neid olukordi rakendatakse vabalt iga lapsega (kestvalt kasvatades teda kohusetundele), leitakse rikkalikult juhu-seid kasutada aega „individuaalseks“ tööks. 1) A n d e k a s õpilane, kes jõuab ette, võib järgida oma huvile ja arendada ennast edasi (ta peab küll tundma kohustust ja valmis olema abistama teisi, kui see on võimalik). 2) N õ r g e m a l õpilasel on võimalusi täita lünki oma teadmistes ja kui see sünnib õpetaja juuresolekul, tunneb

ta teatavat kindlust. 3) Klassi „murelaps“ saab sellistel tundidel õpetaja vahenditult abi ja tedagi võidakse tähele panna küllaldaselt. 4) Ka teist liiki vaatlusiks jääb õpetajal neil õppetundidel aega ja juhust. Nii võib ta näit. uurida rühmitumise probleemi oma klassis. Kui õpetaja ja lapsed kavastavad nädalatööd, peavad nad silmas pidama ettetulevaid individuaalseid sihte, mis sellesse töösse puutuvad. Õpetaja saab ülevaate õpilaste soovidest kõige paremini sel teel, et õpilased märgivad need lehele klassiruumis või — veel parem — panevad väikese lehekese kirjakasti. — Edasised pedagoogilised olundid ei vaja mingit täpsemat seletust.

See on psühholoogiline tõsiasi ja meie uurimus näitab selgesti, et olukordade vaheldus avaldab soodsat mõju vaimsele liikuvusele. Õpetaja ja lapsed tunnevad selle värskendavat mõju. Šabloonilised õppetunnid kaovad elavama ja orgaaniliselt voolava tööprotsessi kasuks, mille kestel vaimne seisund reguleerib end ise. Võib ka kõnelda olundikohasest distsipliinist, millesse igaüks sisse elab. Individuaalsituatsioon näit. algab siis, kui laps astub kooliruumi hommikul. Ta toob materjali, istub oma kohale ja hakkab kohe tööle. Kaks teist, kes jõuavad päralt samal ajal, lükkavad kokku oma pingid ja hoiavad kohta kolmandale. See sünnib eelmisel päeval tehtud kokkuleppe kohaselt. Iga uus sisseastuja täiendab muljet, et siin on tegemist distsiplineeritud inimestega, kes oskavad leida oma koha ühiskonnas. Häälte allasurutud sumin, mis sugugi ei mõju häirivalt, on kõik, millega õpetajal tuleb harjuda. Sama hästi distsiplineerituks jääb laste käitumine olukordades, kus õpetajal on sõna. Siin maksab kirjutamata seadus, mis nõuab vaikust niikaua, kuni õpetaja kõneleb, ja sobivat väljendusviisi õpilaste kõnelemises. Õpetaja olundikohane seisund on silmapilgu nõude jälgi-

mises. Ta ei tohi näit. kunagi järsult katkestada individuaalsituatsiooni, et karmilt kõnetada õpilasi, kõvasti käsi plaksutada või midagi sellesarnast. Kui rühmad muutuvad kärarikkaks, mõjub näit. vaikse gongilöögi tarvitamine kokkulepitud distsipliini otsese meeldetuletusena. Õpetaja näeb küll, et on tarvis teatava aja jooksul pisut kannatlikkust, et sisse kasvatada eeskujulikke distsipliinivorme. Me tuleme tagasi selle juurde hiljem.

Probleem on antud seletuste järgi ehk lihtsamaks saanud. Igal pool, kus pääseb mõjule ülalmainitud pedagoogiliste situatsioonide sisukas koostmäng oma dünaamikaga, mis tagab loomingu ja sotsiaalse käitumise edusamme, seal on õnnestunud see eriti tähtis probleem: koolielu organiseerimine.

3.

Aktiivsusedagoogika tulevik.

Tahaksime ühes peatükis käsitleda aktiivsusedagoogika filosoofilist tagapõhja. Kuid lugeja mõistab küll, miks oleme sunnitud selle kõrvale jätma. See filosoofia, mis saab aktiivsusedagoogika toeks, ei ole veel valmis. Peame sellepärast piirduma viidetega sinna, kust seda on oodata.

A. Sünteetiline aktiivsusedagoogika.

Esiteks peame — kuigi lühidalt — viima esitatava teooria lõpule. Sellepärast tuletame meelde seitset tähtsat printsiipi aktiivsusedagoogika eelkäijatena (vt. sissejuhatus, lk. 16). Need printsiibid esinevad pioneeride juures teisendatult ja kusagil ei ole kõiki ühendatud kõrgemaks sünteesiks. Meie kaas-

töölised on tõestanud oma õpetamise kaudu sedasama. — Süntees ei ole mitte ainult terminite summa, vaid palju enam: antud osadest ühtesulatatud kõrgem ühik, mis sisaldab neid kõiki, ent iseenesest on midagi uut. Järelikult ei tule siin enam vaadelda üksikuid printsiipe absoluutseina; pedagoog peab saama selge pilgu nende printsiipide vastastikusest suhtest.

Milliseid teooriaid ka ei esitataks, püsib ometi see lihtne tõsiasi, et kogu kasvatus lähtub kontaktist kahe osa vahel: vanem (õpetaja) ja noorem (laps). Esimene tahab viimast aidata, et saavutada inimliku täiuslikkuse kõrgemat astet. Laps on kasvatajale tema enese sarnane indiviid, kuid muidugi mitmeti vähem arenenud ja seetõttu abi vajav. Kuid enne kui kasvataja võib asuda mingile tõelisele abikorraldamisele, peab ta tundma, kuhu seda abi õieti juhtida. See viib osalt õpilase omapära teadlikule uurimisele, osalt sobivate vahendite otsimisele, et edendada just tema arengut. Kõneleme järelikult individualiseerimisprintsiibist, kui me tahame anda lapsele seda kasvatust, mida laps just vajab.

Siia lisandub uus mõtiskelu. Et võida mõista lapse omapära, peab teda tundma õppima situatsioonides, kus ta on võimalikult vaba, peab järelikult andma indiviidile „vabaduse“, et üldse näha saada tema spontaanseid tegutsemisi. Spontaansuse-printsiip ei ole järelikult midagi muud, kui õpilase vaba käitumise, tema aktiivsuse arvestamine. Nende kahe printsiibi — spontaansuse ja individualiseerimise — teostamises seisneb pedagoogi osa kasvataja kohustuses.

Kuid õpetaja esindab ka vanemat põlvkonda. Ta tunneb enese elust ja inimsoo tuhandeaastasist kogemust asja- või vormi-printsiipi, mis ohjeldab inimest kõige objektiivse ees. Ja samuti teab ta, et ükski

olend ei või seista üksinda elus, sest sünnitakse ühiskonda. Asja-printsiiip ja ühiskonna-printsiiip moodustavad nagu kasvatusse teise poole. Kasvatuse näib olevat bioloogiliselt määratud aeg, mille kestel individid õpivad sihikindlalt kohanema selle objektiivse olukorraga. Selleks vajab ta just vabadust, mis võimaldab õpilasele mitmekesiseid katseid ja nende iseseisvaid parandusi, lühidalt öeldud — kogemuste edasikasvu. Siin kasvatab teataval määral elu ise. Pedagoogi tegutsemine sel ajal ei või olla midagi muud kui — abi.

Kui individid toob päevavalgele väärtuslikke saavutusi ja on kohanenud eetilisel viisil ühiskondlikkusega, siis ilmneb isiksus. Seda tuntakse eetilisest väärtusest, mille ta ise annab enesele. Inimene, kes ei ole loonud enesele õigusjuhiseid oma elu tööks ja sotsiaalseks käitumiseks, ei pälvi nime „isiksus“. Isiksusi ei saa „moodustada“ väljastpoolt. Neid arendatakse seestpoolt sel määral, kuidas nad kasvavad end ise. Pedagoogi tegevus on — abiseebile, sest otsustav hetk seisab ikkagi õpilase juures.

Võiks öieti juba nende nelja printsiiibi abil lahendada kasvatusprobleemi. Tuleb järelikult lasta last täies vabaduses leiutada mõtet sellele vabadusele ja nii kasvatada end isiksuseks. Isiksuse-printsiiip aitab pedagoogil mõista kasvatusse lähimat sihti. Kaks järgmist printsiiipi, kultuuriväärtuste ja hariduse ühtluse põhimõte, täiendavad teineteist ja seisavad lähimas ühenduses isiksuse väljakujunemisega. Kultuuriväärtuste-printsiiip kannab eneses vanema põlvkonna püüet jätta oma vaimset pärandust nooremale põlvkonnale. Siin avaldub kasvatuslik tegevus läbimõeldud abina, sest kultuuriväärtuste loendamatus hulgast leitakse see, mida peetakse kõige väärtuslikumaks. Isiksuse enese kokkupuude nende väärtustega ja ta viis omandada neid

peab olema juhitud printsiibist, mis tagab hariduse ühtluse.

Ülalmainitud printsiibid on sellised, mis annavad isikusekskasvatamisele loomupärase sisu. Mööda minnes oleme puudutanud isikuse kohanemist ühiskonnaga. Sellele lisandub üks tegur, mida me nüüd peame täpselt vaatlema tema enese pärast. Ilma et tahaksime siin anda sügavamat sotsioloogilist või sotsiaalsühholoogilist arengut, peame ometi tungima ühiskonna mõistesse nii kaugele, kui seda on vaja meie probleemi jaoks. Õpilased, keda me kasvatame ja kellest me soovime, et nad areneksid isikupäraseiks, moodustavad tuleva põlvkonna ühiskonnas. On huvitav konstateerida, kui vähe vanema aja kool on mõtelnud kasvatuse ja sotsiaalse elu vahelisest siduvusest. Oli küllalt, et sageli kõneldi „heaks kaaskodanikuks“ saamisest, kelleks loomulikult taheti kasvatada õpilasi; ent kunagi ei saanud nad koolis juhust tegelikult harjutada heas ühiskondlikus käitumises. Kooliklass koosnes indiviididest, kes ainult vaheajal said luba läbi käia üks-teisega. Nende ettevalmistus eluks suuremas ühiskonnas koosnes enamasti mõningate õppetükkide õppimisest ja juhtumisi mõningaist kõnelusist kodanikuteaduse kohta. Võimalik, et mõni „valik“ teostati klassis. — Decroly hästi tuntud põhilausega „*La vie par la vie*“ (elu elu kaudu) tahame siin toonitada, et ka kasvatuse ühiskondlikkusele allub harjutamisele. Kui kool ise, mis ju sobival viisil võib ümber kujuneda, ümber organiseeruda elavaks ühiskonnaks, ei näe ega suhtu hästi sellesse tähtsasse probleemi, siis jääb koolipedagoogika selleks, mis ta oli: teadmiste vahendamine — ei midagi muud. Aktiivsuspedagoogika, mis kavatseb hoolt kanda „kogu inimese dünaamika“ eest tema loomingus ja sotsiaalses käitumises, on leiutanud, et peab vabastama ka sotsiaalse aktiivsuse selleks, et

võida kasvatada. See tähendab, et loov laps, kel on avatud juurdepääs kõigele võimalikule materjalile, peab ka saama juurdepääsu seltsilistele. Sotsiaalset elu, mis säärase läbikäimise kaudu ärkab klassis, peab kasvatama abistades, kuni ta jõuab oma optimumini. Noorus, kes seitse aastat või veel pikemat aega üle elab kooliühiskonnas mitmekesiseid olukordi, ei seisa kindlasti võõrana kohustuste ja õiguste ees, mida annab suurem ühiskond. Me kindlasti ei eksi, kui märgitseme ühiskonnaprinsiibi sama tähendusrikkana kui isikuse-printsipi. See vihjab koolipedagoogika teisele sihile: võtta klassi ühiskonnana ja tervikuna, mida tuleb enne kõike kasvatada. Et see kasvatamine käib käsikäes õpilaste isikupärasuse kasvamisega ja suuremas osas sünnib just nende arengu kaudu, on selge, kui tunnustatakse „loomingu“ tähtsust isikusele ja ühiskonnale. Looming on iseenesest isikupära kujundav moment ja moodustab sidelüli ühiskonnas. Kui toodetakse midagi hästi omal kohal ja lastakse oma töö viljast teistel osa saada, siis areneb ühiskond vastastikult siduva jõuga. Tuletame meelde juba mainitud tsitaati ja teisendame seda siin pisut oma sihi jaoks: „Looming on indiviidi ühiskondlik funktsioon“. Kogu meie aktiivsuspedagoogikas valitsev probleem — looming (organiseeritud tegevus) — on järelikult uus printsip, mis täiendab teisi ja valgustab nende suhet. Lapse tegevust ja selle vastastikust mõju ühiskonnaga võib tagada ainult seal, kus on rakendatud läbimõeldud situatsioonipedagoogika. Järelikult on ka situatsiooni-printsip uus ja vajalik täiendus teistele. Nägime, et mainitud printsipiidid omavad selget sidet ja et iga printsipi analüüsi kaudu võib otsustada nende mitmesuguse tähtsuse üle süsteemis. Me järelikult saame jaotuse säärasteks printsipiideks, mis võivad anda sihi, ja seesugusteks, mis võivad näidata vahendeid.

Selles valguses tahame uurida uuesti kultuuri-
väärtuste-printsiipi. Oleme seda vaadelnud lähedas ühenduses isiksuse-printsiibiga, kuid teda peab ka analüüsima iseseisvalt. Siis omandab ta, nagu juba tähendatud, iseloomu vanema põlvkonna tahtest, jätta oma objektiivseid väärtusi päranduseks nooremale põlvkonnale. Kultuuriväärtuste-printsiibi isoleerimise ja iseseisva probleemina vaatlemise kaudu oleme puudutanud arusaamist, mis veel tänapäev näib etendavat suurt osa paljude õpetajate vaadetes Põhjamail ja mis arvatakse neid olevat eemale hirmutanud aktiivsuspedagoogikast. Selle arusaamise järgi on kooli tähtsaim ülesanne hoolitseda „kindlate teadmiste“ eest. Populaarselt öeldud: „õpilane peab omandama need, s. o. „õppekursuse“. Saab ta läbi üleminekueksamil, kus me anname teatavaid kontrollülesandeid, siis on kõik „all right“. Koolipedagoogika saab säärase korralduse kaudu aine sunniviisil vahendamise iseloomu. Lapse aktiivsus taandub „kuulekuseks“ ja kontroll (eksam) on juhuslik õngitsemine, korraldatud kohe pärast viimast ettevalmistavat suutäit. Psühholoogia, mis on uurinud unustamisprotsessi, võib jutustada mõndagi unustatud teadmiste üllatavast hulgast. Kus unustus on aset võtnud, seal ei ole õpilasel mitte midagi alles. Peaks ses olukorras läbi saama elus, siis teeb ta seda teissuguste vahenditega kui need, mis kool talle kinkinud. Kui pedagoog ainult ühe sõnaga oleks muutnud oma valemite ja tegutsenud selle järgi, siis oleks ta juba astunud aktiivsuspedagoogika pinnale. Siis oleks talle saanud selgeks, et ei ole tähtis vaid kindlaksmäärata siht. On sama tähtis hoolitseda eluprotsessi eest, mis viib sihile. „Kindlad teadmised“ — sel määral, mil nad eksisteerivad — tulevad iseenesest, kui huvi ja kohusetunne on ärganud enne. Viimast saavutatakse just sellega, mida pedagoog varem ei näinud — kasvata-

misega pedagoogilistes situatsioonides ja nende kaudu. Muudatus, mis peaks valemis ette võetama, kõlab nii: Kanda hoolt „kindlate teadmiste“ eest on kooli tähtsamaid ülesandeid. See ülesanne aga täitub kõige paremini järgmise protsessi kaudu: äratatakse lapse huvi kultuuriliselt väärtusliku ala jaoks; kasutatakse õpingut ja harjutust; seega algab loomistöö; otsitakse paremaid teid ja vahendeid; õpetaja ja kaasõpilased arvustavad; see kõik lõpeb katsega, mil pole hirmutavat iseloomu. Õpitu kordub aasta-aastalt mitmesugustes variatsioonides ja mitmekesises seoses. Tahaksime siis näha last, kes ei mäleta midagi! Kindlasti ei saa nad võib-olla „vuristada“ ülesannet sõnasõnalt, kuid nad on töös oma huvialadel õppinud paremini valitsema neid vahendeid, mille abil luuakse endale korralikke teadmisi. „Mäletamine ja äraõppimine olenevad headest vaimsete töökoostustest hankimisest“, ütleb J. Elmgren (meie sõrendus. E. K.) ja me oleme sellega kogu ulatuses nõus.

Kultuuriväärtuste-printsiipt nõuab, et „teadmisi“ mitte ainult ei mõisteta, vaid ka kindlasti omaks võetakse. Seda nõuet parandatakse ja juhitakse teiste printsiiptide põhjal, mis tagavad lapse püüdu teadmiste ja kohustuste järele päevaülesandes. Kultuuriväärtuste-printsiipt saab siis ka oma õige tähenduse, mis ilmneb ta „kahepoolsuses“. Kultuuri vahendamise asemel peaks õieti kõnelema kultuuri omandamisest, järelikult protsessist, mille kaudu noor põlvkond uurib oma isade tegevust ja sihte, mõistab neid ja oma loomingu kaudu viib neid edasi järgmisele põlvkonnale. Seda kõike võib väljendada lihtsamalt: kindlasti tahab ka aktiivsuspedagoogika anda „kindlaid teadmisi“, ent ta hoolitseb eelkõige selle tee eest, mis viib teadmiseni. Sellepärast kasvatab ta lapsi ise teadmisi otsima. Kultuuriväärtuste-printsiipt

omab aktiivsuspäädagoogilises süsteemis kohta, mida ta tõesti pälvib. Ta näitab sihti, sarnast sellega, mida isiksuse- ja ühiskonna-printsiihid näitavad. „Looming“ teeb võimalikuks kultuuri omandamise, arendab isikupäarasust ja viib edasi ühiskonda. Kultuuriväärtuste suurest hulgast väikese ülesande väljavalikuga ja selle (olgu gi argliku) täitmise „tulemusena“ (olgu see ainult ülesanne, joonis või m. s.) hakkab kasvav kodanik tõeliselt edasi viim a seda, mida nimetatakse „kultuuriks“. Isiksus, ühiskond ja kultuuri omandamine olenevad loomingust. See näib järelikult olevat telg, mille ümber kõik keerleb. See on looming, mis tagab kogu kasvatuse dünaamikat.

Kuid veel puudub üks tähtis täiendus. See nii tähtis „looming“ on alul labiilne (vt. lk. 43), sest laps on ju, nagu juba rõhutatud, „arenematu ja abivajav indiviid“. Kooli õilsam ülesanne on lasta noorel loojal sooritada oma ülesanne õpetaja silmade all. Õpetaja pakub pisut abi, mida õpilane vajab, ja ta muudab seda abi indiviidi omapärasuse järgi. Päädagoogilises süsteemis, mis täiel määral tunnistab end bioloogia alale kuuluvaks (olgu see „bioloogia seestpoolt“¹), peab see abi olema „a re n g u - a b i“. Jälle oleme jõudnud päädagoogilise kontaktini: laps ja täiskasvanu kohtavad teineteist ja selles väljendub inimeseline välisnähe². Täiskasvanu näeb lapse arengutendentse, mõistab neid ja pakub abi arenguks. Isegi Pestalozzi'l on samasugune arusaamine ja tema nimi võiks küll kindlustada selle väite õigustamist. Ta iseloomustab kas-

¹ O. Selz, Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit. Bonn 1924. Lk. 31.

² O. Kroh, Theorie und Praxis der Pädagogik. Erfurt 1927. Lk. 10.

vataja tegevust kui „abi loodusele ta püüdes oma arengu järele“.

Mõiste „aktiivsuspedagoogika“ on olnud meil seni otsimisprintsip. Nüüd on aeg heita pilku ta sisusse. Pedagoogiline süsteem, mis rakendab üht või mitut ülalnimeetatud pedagoogilist printsipi, kuid mitte teisi, realiseerib järelikult ainult ühe osa sellest, mida kasvatus nõuab. Sünteetiline on vaid see aktiivsuspedagoogika, mis süveneb nendesse kõigisse ja rakendab neid k o i k i. Käesolevas töös ja teoses „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“ oleme selgesti — kuigi pisut teisel viisil — esitanud selle täieliku sünteesi. See kasvab välja mõningate printsipiide koosmängust, mida me sõnastasime, ja see saab tõsiasjaks lapse isetegevuses. Meie viimane valem saab seetõttu järgmise sõnastuse: Aktiivsuspedagoogika on see pedagoogika, mille sisemine mõte on — sobivais elusituatsioonides ja orgaanilisel viisil lasta lastel arendada oma vanusele vastavat¹ dünaamikat ja korraldada seda väärtuslikuks tegevuseks, millega taotellakse isikupärasuse kujundamist, ühiskonnaelu parandamist ja kultuuri sisu juurdekasvu.

Sellise sünteesi kaudu on koolipedagoogika saanud uue sisu. „Õppekoolile“ võib vaadata kui hukkamõistetule ja ta peab kõrvale astuma — „kasvatava kooli“ ees².

¹ vanusele vastav = vanusastmest tingitud.

² Usume, et see tervikuline arusaamine pedagoogika nõudest võib rahuldada kõiki neid, kes teorias ja praktikas tunnevad sünteesi vajadust. Käesoleva raamatuga tahame tõestada, et niihästi „sünteesi“ kui ka „psühholoogilise motiveeringu“ peab andma teadus.

B. Aktiivsuspedagoogika teaduslik iseloom.

Enne kui üldse tegelda küsimusega: kas võib pedagoogika olla teadus, — peaks mõnel määral tundma selle küsimuse ajalugu. See ülesanne on nimelt esitatud varem, ilma et oleks olnud võimalust anda mingit üldkehtivat teooriat. Oleks etteruttamine siingi lubada rahuldavat vastust. Veendumus, et osade järgi siiski võib otsustada terviku kohta, kannustab meid arutlusele. Lühike ülevaade aktiivsuspedagoogika ilmunisest, mis oli sissejuhatuses, koos siinjärgneva täiendusega peaks mõnel määral suutma näidata, milles õieti asi on.

Nagu juba mainitud, on lapse isetegevus tehtud viimase sugupõlve ajal peaprintsiibiks. Pedagoogikat, mis ehitab isetegevusele, on nimetatud mitmesuguste nimedega. Üks neist — nimelt Kerschensteiner'i termin „töökool“ — võeti üle varasel astmel massipedagoogika poolt. Mõiste sisu ei olnud selge ja ta muutus ajajooksul enam ja enam ebaselgeks. See ebaselgus tuli mitmesugustest arusaamistest õpetamise ja kasvatuses kohta. Nii ilmes näit. elamuse esiletõstmise suund ja tahtis vahenditult luua mingisugust „tervikluspedagoogikat“. Kerschensteiner võitles oma raamatus „Begriff der Arbeitsschule“¹ nende vastu, kes ajasid vana pedagoogikat, kuid purjetasid töökooli lipu all. Tal ei õnnestunud siiski takistada seda seika, et töökooli mõiste sai mitmekesise tähenduse. See näis olevat nagu reservuaar, kuhu igaüks arvas olevat enesel õiguse tühjendada oma mõtiskelud. Lõpuks pidi Th. Litt hoiatama „töökooli“ valesti tarvitamise eest. Ta

¹ G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. Leipzig und Berlin 1912.

ütleb¹: „Miski ei ole kahjustanud töökooli-ideed nii palju, kui selle mõiste mõõtmatu paljutähenduslikkus, sest sellest on juhitud kõik need fraasid, millega katsuti motiveerida seda ideed. — — — Kõik see on teinud idee täiesti kõlbmatuks, olla juhtnööriks kasvataja mõtlemisele ja tegutsemisele.“ See tsitaat näitab, et mõistet „töökool“ võidi tarvitada peaaegu ükskõik millise pedagoogika märgitsemiseks. Ta oli muutunud liiga laialdaseks ja — kindla valve ning vajalise kriitika puududes — võtnud kaootilise iseloomu. Nüüd on arusaadav, mispärast saksa „töökooli“ ses ulatuses, milles ta oli vaid praktiline koolitegevus, omas edasises arengus kasutati mitmesugustes spekulatsioonides.

Kui vaatame aktiivsuspedagoogika arengut teistes kohtades, saame teise pildi. A. Ferrière, kes 1912. a. ilmunud raamatus „Biogenetik und Arbeitsschule“ annab ülevaate sellest moodsast liikumisest, näeb selles kõigepealt tähelepanu pööramist lapsele. See vaade tuletab tugevasti meelde Gläser'i ja Rössger'i vaateid (vt. sissejuhatus), siiski selle vahega, et Ferrière toetub teadusele. Ta kinnitab: „Teoreetiline literatuur on oma ülesandeks seadnud näidata psühholoogiale see koht süsteemis, mis talle kuulub.“ Areng läks oma teed. Pedagoogikas šveitsis ja Belgias said teaduslikud tendentsid tõsiasjaks, esitades järelikult kasvatust, mis on rajatud psühholoogiale².

Saksamaa seevastu pidas kinni „töökoolist“ ja motiveeris seda mitmel viisil. Möödus palju aastaid, enne kui nähti vajadust alata täpsemat uurimist „töökooli“ alal.

¹ Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen. Leipzig und Berlin 1927. Lk. 69.

² Tuletame meelde E. Claparède'i, P. Bovet' ja J. Piaget' kirjutisi ja Jean Jacques Rousseau Instituudi töid. Belgias töötas, nagu teada, O. Decroly.

See oli A. Fischer, kel 1925. a. oma artikli kaudu „Psychologie der Arbeit“¹ õnnestus äratada huvi mõiste „töö“ teadusliku väljenduse vastu. Sellest peale on uuritud seda tähtsat probleemi ja jõutud tulemusele, mida lugeja juba osalt tunneb. Viini psühholoogiline kool uuris kasvava inimese arenguperioode, toetudes probleemile „lo o m i n g“. Seal kerkis esile raskus, mis veel ei ole täielikult lahendatud ja millele me vihjasime lk. 32. Ch. Bühler ei erista sugugi „loomingut“ ja „tööd“, s. t. omavalituid ja kandavõetud ülesandeid. Katsusime 1932. a. teoses „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“ analüüsida lapse loomingut ja ajutiselt lahendada küsimust. Psühholoogi jaoks on ajajooksul probleem lapse aktiivsusest muutunud sügavamaks, K. Lewin'i tegutsemispsühholoogia kaudu. See ja „situatsiooniuurimus“ täiendavad tänapäev teineteist ja avavad uue teadusliku ala aima-matu ulatusega.

Selle ülevaatega tahtsime lugejale näidata, kui pikka teed mõtlemine võib olla sunnitud ära käima, enne kui ta jõuab mõnel määral täiusliku resultaadini. Aktiivsuspäädagogika teaduslik iseloom seisneb ta lakkamatus püüdes läbi mõtelda ja parandada end suurel määral nende tulemuste ja mõistete abil, mis psühholoogia saavutab uuri-mise kaudu.

Kokkuvõttes võiks väita järgmist: päädagogika vajab psühholoogilist eeltööd ja psühholoogia praegune olukord võimaldab koostööd kasvatuses ja psühholoogia vahel. Ka viimane on õppinud nägema enam kui ainult seda, mis sünnib laboratooriumi seinte vahel.

Kuid päädagogika ei ole mitte ainult psühholoogia rakendamine, vaid ta annab vastukingina uusi probleme.

¹ A. Fischer, Psychologie der Arbeit. Die Arbeitsschule XXXIX, 1925. Lk. 1, 65, 113.

Esineb vahetus töös, mis võib olla suure tähtsusega. Pedagoogika omas tervikluses peab seisma kontaktis psühholoogiaga. Ta vajab orienteerumiseks juhtivat mõistet, millele süsteem tuleb ehitada, ja tuhandeid üksik-asju, mis esinevad töö edusammude tules. Praktiliselt võetud on vältimatu see hulk küsimusi, mida pedagoog esitab psühholoogiale. Koostööl mõlema teaduse vahel on seetõttu loendamatu võimalusi.

Seevastu tuleb arvata, et psühholoogia üksi ei saa olla määrav pedagoogika arengule, kuna esimene ei saa esitada mingeid norme inimese tegutsemise kohta. Normid põlvnevad maailmavaateist — usundlikest ja filosoofilistest — ja need on erinevad üksikuil rahvastel ja eri aegadel. Kuid psühholoogia piiratusel hoolimata peab siiski ta sisemist olemust selgitatama: ta sihiks on kindlaks määrata hingeelu seadusepärast seostumust. Ollakse üllatatud edusammest, mis see noor teadus on teinud viimaste inimigade jooksul. Aatomlikust elementaarpsühholoogiast on ta välja arenenud teaduseks, mis tegeleb eriti komplitseeritud probleemidega, nagu näiteks isiksus ja ühiskonnaelu. Ja just need küsimused on suurel määral mõjunud viljastavalt pedagoogikale. Muidugi ei tohi me kalduda „psühholoogismi“, s. t. rakendada psühholoogiat valel kohal. Kuid on ometi õigus loota tema edasiarengule. Näeme nimelt selles teaduses eeldusi ka filosoofia edusammudeks, sest ta töötab meetodite järgi, mida rakendatakse bioloogilistes teadustes. Sest mida enam filosoofia õpib tundma elu sügavamaid vaistlike jõude — looming on just üks neid, — seda kindlamini võib ta (a posteriori!) spekuloida sellega.

Hellitame ka lootust, et tulev looduse- ja elufilosoofia võtab omaks tervikluspäädagoogika, mille õigustamist siin oleme rõhutanud, ja teeb selle üheks oma sügavaimaks probleemiks.

Praktiseeriv õpetaja võib praegusel vaimse kriisi ajal, mis vapustab kaunis tugevasti filosoofilisi süsteeme nende aluses, seda paremini läbi saada ilma laialdaste filosoofiliste arutlusteta. Ta võib leida oma ellusuhtumisel vajalist tuge hingeeluga tegeleva teaduse uurimustes (psühholoogia) ja kandvais eetilisis põhimõtteis, mis senini paremini on suutnud lahendada ilmavaate riskantset probleemi (nimelt kristluses). Ehitamine neile mõlemaile annab kindlust ja julgust kasvataja sageli vaevarikas tegutsemises.

C. Individuaalne õpetus — põhjamine nõue, mis viib sünteetilise aktiivsuspädagoogikani.

Põhjamaid ei ole tabanud vaimne revolutsioon. Sellepärast ei ole siin aktiivsuspädagoogika edasine areng hädaohus. Vastuoksa, siin leidub häid eeldusi laiendada ja süvendada selle sisu. Kui Skandinaavia õpetajad tahaksid kasutada neid võimalusi ja koguneda eelarvamustest vabale diskussioonile kogu koolielu problemaatika üle, siis võiksid nad teha tähelepanndava sammu maailma pädagoogika arengus.

Skandinaavias esineva pädagoogilise liikumise kohta võib märkida, et väljapaistvad juhtivad pädagoogid ka siin on tõstnud nõude, vabastada kool traditsioonilise pädagoogika kitsaist raamest. See on liikumine, mille sihiks on — moderniseerida kooli sisemist elu. Õppereiside kaudu välismaale (tavaliselt Saksamaale, Austriasse, Ameerikasse ja Inglismaale), kirjanduse uurimise teel (pädagoogilised ajakirjad, mitmesugused aruanded katsetööst jne.) ja kodumaiste väljaannete kaudu (muu hulgas L. G. Sjöholm) levis see pädagoogiline uuendusliikumine. Varsti „eksperimenteeriti“ vähehaaval paljudes

kooliruumides üle maa. Rakendati mõisteid, nagu: kodukohta-printsiip, keskustatud õpetus, individualiseeritud õpetus, „tööraamatud“ (= meie brošüürtööd. J. K.), tööleht, „tööülesanded“ (= tööjuhatused) jm. Selles liikumises erines ometi tunduvaid vahesid. Tal puudus sisu ja ühtlane teooria, millele toetuda. Ta arenes asjasthuvitatud õpetajate tegelikus koolitöös ja teda aruteldi ka elavalt pedagoogide keskel.

Sel viisil kujunes rida mitmesuguseid aktiivsuspedagoogilise variante. Võib kohata traditsioonilist „massiõpetamist“, mis võib-olla on pehmenenud vähe seetõttu, et lapsed vahetevahel said ise valida mõningaid „tööülesandeid“. Edasi leiduvad kõik võimalikud nüansid n.n. „vabast tööviisist“, lõpuks hulk huvitavaid näiteid aktiivsuspedagoogilistest organisatsioonidest. See suur taimekasv pedagoogilises viljaaias äratab päris kindlasti pedagoogide elavat huvi asja vastu ja annab rõõmustavalt suurt kirjutistelõikust. Kuid on kindlasti ka teatav oht eksimiseks ja tülik, sest et puudub kandev tervikuline teooria, mis oleks võinud tuua selgust ja luua korda selles mitmekülgsuses.

Oleks huvitav lähemalt vaadelda, mida Põhjamail võetakse mõistesse „isetegevus“. — Kuna õpetaja oli varem peaaegu täiesti kasutanud oma leidlikkust lapsele sobivate ülesannete andmise küsimuses, on ta hilisemal aastail saanud rohkem ja rohkem trükitud „tööjuhatusi“ endale abiks. Need omavad psühholoogilist väärtust, kuna autor on näinud vaeva, et pakkuda sääraseid ülesandeid, mis võivad äratada lapse huvi. Kuid see toob kaasa ka ohu, mille ees ei tohi tukkuda. Sedalaadi ülesanded omavad varjatud tendentsi siduda õpetajat ja lapsi. Õeldakse küll, et tööülesanded ei ole siduvad, kuid kuna seal antakse valmis ülesanne ja juhatused, kuidas seda lihtsamalt ja aegasäästvamalt teostada — üldse üks, kaks, kolm, — siis

on loomulik, et õpetaja ja õpilased võtavad üheskoos vastu valmis saadetise, selle asemel et näha vaeva ülesande kavastamise ja läbimõtle misega. Osa „tööülesandeid“ (tööjuhatusi) läheb oluliselt lahku traditsioonilisest õpetamisest sellepoolest, et nad esitavad aine meeldivamal viisil. Samuti saavad lapsed teatava liikumisvabaduse antud ülesande lahendamisel. Ja psühholoogiast teame, et lapsed on tänulikud vabaduse eest, mis õpetaja annab neile koolis¹. Tihti peaks see küll nii olema, et kõik lapsed saavad ühiseid „tööülesandeid“. Kõiges selles näib pedagoog omavat arusaamist laste võimest isetegevusele: lapsed võivad ise lahendada ülesande, sest see on tehtud küllalt lihtsaks ja kergendatud teatava teenäitamisega (abiküsimused, seletused jne.). Seevastu tohiks vaevalt minna nii kaugele, et usaldatakse lastele enestele ülesannete koostamine. Igal juhul ei ole mingeid kogemusi sellise tööviisi suhtes.

On tõsi, et lapsed pannakse tööle, kui neile antakse need „tööülesanded“. Kuid see on õpetaja, kes üksinda kavastab ja aine annustesse jagab; lapsed on väljaspool seda tööd ja neil jääb vaid vastu võtta õpetaja poolt väljamõeldud palu. Õpetaja arvestab järelikult õpilaste võimalikku huvi just aine selle osa vastu, mida „tööülesanne“ sisaldab. Siin jäetase aga tähele panemata tähtis tegur: lapse vastutus oma teadmiste juurdekasvu eest. Tõeliselt puudutavad need „tööülesanded“ vaid lapse isetegevusvõime üht osa.

Kui „tööülesande“ pedagoog hakkab kõnelema n.n. „individuaalseerimisest“, muutub asi keeruka-

¹ „Tööülesandeist“, mida võib rakendada aktiivsuspedagoogiliselt rõhutatud õpetamises, tahame näiteks mainida: Bergvall'i tööleht geograafias, loodusloos, ajaloos, välja töötanud G. Ahlberg, E. Lindalv, N. Olsson.

maks. Nagu teada, kasutatakse seda mõistet siin ja seal Põhjamail. See on pärit dalton-kavast, mis sarnaneb ülalmainitud „tööülesannetega“. Mõiste „individualiseerimine“ ei ole „töökooli“-meeste poolt fikseeritud. Küsimus on selles, millisel määral õpilase individuaalsus üldse võib edeneda selliste valmis „tööülesannete“ abil. Ei saa eitada, et edenemine toimub, kuid õpetaja peab olema täiesti teadlik psühholoogilistes ohtudes, mis ilmnevad siis, kui ta „annab“ selliseid ülesandeid lastele. Kui üks ja sama ülesanne antakse kõigile õpilasile samal ajal, tekitab see sama palju reaktsioone ja tulemusi, kuipalju on õpilasi. (Ülesanne võib huvitada üht enam, teist vähem; ta võib olla lahendatud hästi ühtede poolt ja valesti teiste poolt jne.). Säärasel juhul ei ole muidugi mõiste „individualiseerimine“ omal kohal, kuna ju midagi ei ole tehtud, et arvestada mitmete individide omapära. Seevastu sobib mõiste oivaliselt sel hetkel, mil ülesanded enam ei ole ühesugused kõigile, vaid on varieeritud ja jagatud kavatsusega arvestada mitmesuguseid õpilaste individuaalsusi: 1) omapära ja 2) vajadust¹. On tähtis selgesti hoida lahus kaks viimati mainitud tegurit. — 1) Omapära tähendab loomuskuju. Näit. see, kes varustab last ülesannetega, mis vastavad lapse erivõimetele ja kalduvusile, arendab indiviidi loomust. See võib olla kohane — mõnikord. 2) Vajadus näeb kaht vastandmomenti: a) vajadus subjektiivses mõttes ja b) vajadus kui objektiivne lünga konstateerimine. Näit.: a) Laps näitab selgesti soovi süveneda ühte ajaloo ossa. Kui sellele (subjektiivsele) vajadusele pööratakse tähelepanu ülesande kaudu, on mõndagi tehtud lapse individualiteedi edendamiseks. — b) Teine laps ei näe oma vigu

¹ Meie tööjuhatuses on seda teatavas ulatuses arvestatud valitavate vabatahtlikkude ülesannete näol. J. K.

näit. arvutamises; ta ei soovigi ülesandeid, et areneda. Kui psühholoogiliselt vaatlev õpetaja siin annab sobiva ülesande, siis on ta tabanud „individualiseerivat“ pedagoogilist tegevust, kuid teist liiki.

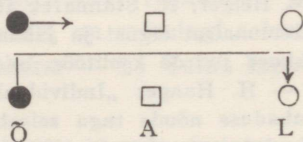
Ülalpool on näidatud kolm eri viisi „individualiseerimiseks“ — erisuguste eelduste ja sihtidega. Teame, et rootsi pedagoogid enam või vähem intensiivselt tunnustavad ja praktiseerivad neid ja et nad ka „individualiseerivad“ ülesandeid teisel viisil, näit. sellega, et lasevad õpilastel töötada igaühel oma loomupärasest tempos. Kuid kui nad nii teevad, toob see enesega kaasa teatavad järeldused. Nad on sellega juba — küll võib-olla ebateadlikult — astunud üle nähtamatu „läve“ aktiivsuspäädagogikasse, kus tähelepanu ainele on taganenud psühholoogilise momendi ees.¹ „Individualiseerimine“ tõelises mõttes eeldab nimelt iga üksiku lapse omapära küllaldast tundmist. Ei tule neid mitte ainult natuke vahetevahel jälgida, vaid eelkõige anda lastele võimalusi eneseavalduseks. Üks vihje veel: samal hetkel, kui see viimane sünnib, on pedagoog faktiliselt läinud veel samm edasi ja tulnud isiksuse-printsiibi juurde. Sel viisil avaneb õpetaja ees järkjärgult pedagoogika psühholoogiline probleematika. Kui ta on täiesti järjekindel, tuleb tal hakata mõtlema mõnedest printsiipidest, mis siin

¹ Siin mõningad lühikesed väljendused tuntud rootsi pedagoogidelt. K. A. Westling: „Individuaalne õpetamine elavas koostöös klassiga“. — N. Helger, N. Stålmarch jt.: „Ei saa korraga arvestada lapse individuaalset õigust ja jääda selle mehhaniseerimise ja ühevormilikkuse juurde koolitöös, mida vahenditu klassiõpetamine eeldab.“ — H. Haage: „Individualiseerimise, iseseisva töö ja suurema vabaduse nõude taga seisab ju psühholoogiline tunnetus, et teadmised kasvavad seda tugevamad ja sügavamad, mida enam laps saab julgust vajada neid oma vaatlusis.“

varem mainitud, kuna üks orgaaniliselt viib edasi teise juurde.

Enne kui julgeme seada mingit horoskoopi Põhjamaade aktiivsuspedagoogikale, peame veel kord valgustama siinöeldut puht-ajalooliselt. Saksa n. n. „töökooli“ võib tänapäev vaadelda kui esimest ja mitteteaduslikku sünteesi mitmesugustest pedagoogilistest püüetest. Lugeja mäletab arvustust, mis oli juhitud selle vastu. See ebaselge nimetus laenati Põhjamailt, kus see tähendas midagi muud. Aktiivsuspedagoogikast saadi siin aru nii, et ta on pidevalt domineeriv kultuuriväärtuste- (järelkult aine-) printsiip; kuid sellega liitus ka „individualiseerimis“-printsiip — kasvatust psühholoogiliselt soodustava lisanäina. Seda põhjamaist arusaamist võiks lihtsamalt väljendada niiviisi: õpilased peaksid õppima, niipalju kui võimalik — ja hea, kui nad õpiksid ka kõik üht ja sama, kuigi vähemaid individuaalseid kõrvalkaldumisi sallitakse. Põhjamaade uuendusliikumise tugev diataktiline iseloom tuleb siin jälle esile.¹ Teiste sõnadega, hoitakse veel kinni teadmisi vahendavast koolist, kuigi õpetaja tahes või tahtmata on kaasa kistud ülalkirjeldatud sünteesist, s.t. aktiivsuspedagoogikast, mis eeskätt on ka s v a t a v. Ka tema nõuab, nagu juba varem rõhutatud, n.n. „kindlate teadmiste“ hankimist, kuid ta hoolitseb esijoones lapse soovide eest teadmiste järele ja lapse võime eest neid omandada. Vahet mõlema mõtlamisviisi vahel võiks võib-olla selgitada järgmiselt:

Õ — õpetaja A — aine L — laps.



¹ Vt. lk. 78.

Esimesel juhul on aine õpetajalt õpilasele peale sunnitud. Teisel juhul käib ta kaudset teed: õpetaja ergutab lapse huvi ja laseb lapsel enesel aktiivselt üles otsida teadmiste allika. Ent kui õpetaja nii suhtub lapsedesse, on ka tema sunnitud järjekindlalt läbi mõtlema oma ülesannet ja ta jätkab seda mõtteprotsessi, millele oleme juba vihjanud. Ta näeb, et ei ole küllalt lapsele „tööülesannete“ andmisest. See on koolielu omast tervikluses, mida peab ümber organiseerima. Vaid siis avanevad eeldused ja võimalused hoolt kandava lapse tegevuse eest, mida oleme kirjeldanud selle raamatu alguses.

Näib, et põhjamaade pedagoogid seisavad eri teedel. Nad kas jätkavad selgesti teadmiste-pedagoogikat või katsuvad käia psühholoogilist teed, mis on leiutatud individualiseerimise hetkel. Esimesel juhul võib kogu töö minna „tööülesannete“ tähe all ja „tööraamatud“ (= brošüürtööd) suurenevad arvult ja mahult. Kooli sisemine elu jääb puutumata. — Kui aga käiakse psühholoogilist teed, peavad ilmne püüded igakülgeks aktiivsuspedagoogikaks — katsed mõjutada last ja kooliühiskonda sisemiselt. Selleks vajab õpetaja terviklikku ülevaadet pedagoogikast ja psühholoogilisi teadmisi.

Kui teadmised viiakse praktikasse, võib õpetaja minna ettevaatlikult oma teed. Vastuolu nende kahe voolu vahel väljendub tihti pedagoogilistes diskussioonides. Pedagoogid, kes asuvad psühholoogilisel teel, on ohtlikus seisundis. Nad sageli töötavad ainult oma intuitsiooni põhjal, tutvumata sügavamalt moodsate uurimustega, mis võiksid anda neile vajalikku kindlust. Mõnel neist õnnestub võita need ohud, kuna teised katsetavad „vabamat“ õpetamist ilma õige eduta. Need viimased annavad põhjust kriitikale ja hävitavad kergesti erapooletute õpeta-

jate usalduse vabama kooliorganisatsiooni vastu. Kergesti võib olla tagajärjeks, et siin ja seal tahetakse tagasiminekut juba enne, kui õieti ollakse vaadelnud, mida asi sise- miselt on väärt. Vastuseis teaduslikult orienteeritud aktiivsuspedagoogikale teeb kahju tulevale põlvkonnale. Siin nimelt ei ole küsimuses mingi „mängupedagoogika“, mis rahuldab ainult silmapilgu huvi, vaid tõsine inime se kasvatamine, kes esimesest koolipäevast õpib võitma elu raskusi ja meelelditegemapari- mat, mida ta suudab.

Laseme rootsi õpetajal *K. Falk*'il, kes nelja aasta jooksul on ise uurinud aktiivsuspedagoogika printsiipe ja rakendanud neid oma igapäevases tegevuses, väljendada seda omal viisil:

„Sellele, kes tõsiselt ja parimate võimete järgi on katsunud rakendada võimalikult suures ulatuses printsiipi õpilaste loomingust, on selge, et asi on väärt seda, mida ta maksab, ja enamgi veel. Maal, nagu meie oma, kus igaüks omab täielikke kodanikuõigusi, on see küll ainuke tõeliselt sobiv ja vääriv vorm koolile. Sest kui kool oma ülesannet võtab põhjalikult, peab ta panema suurimat rõhku sellele, et kasvatada noori iseseisvalt ja vastutustundega tegutsevaiks kodanikeks, kes väärtusliku tööga täidavad oma kohuseid ühiskonna vastu. Mingi muu koolivorm ei võiks praegusel ajal jõuda ideaalile lähemale kui see aktiivsuspedagoogika, mis annab õpilasele suuri- maid võimalusi eetiliseks ja intellektuaalseks arene- miseks ja annab õpetajale kõige rikkalikumaid juhu- seid vaadelda, aidata, nõu anda ja sõna tõsisel mõt- tes — kasvatada.“

TEINE OSA.

Kaks psühholoogilist uurimust pedagoogilisest olundist.

Sissejuhatus.

Esitame siin kaks uurimust pedagoogilisest situatsioonist sihiga, lasta lugejal tungida aktiivsuse tuumprobleemi: lapse vabadus organiseeritud õpetamisel. Samal ajal illustreerime sellega „uurimust pedagoogilisest situatsioonist“, millest me jutustasime raamatu esimeses osas. Me ei kavatse koormata seda tööd situatsiooniuurimise metoodikaga, vaid tahame esitada teoreetilised põhilaused, et juhtida kriitikat, mida võidakse suunata meie vastu. Need kaks uurimust püüavad eksaktsusele. Tarvitame siin mõistet eksaktsus selles tähenduses, mille Frischeisen-Köhler on talle andnud¹: „Arusaamine on eksaktne, kui kui ta on teadlik oma täpsuses, s. t. kui ta tunneb piire, millest väljaspool tal on võimalikud valed otsused. Sellepärast on eksaktsed arusaamised võimalikud igal teadmise alal“. Meid huvitavaal erijuhul võib lisada: kui täpne ka ei oldaks, kogudes materjali pedagoogilises situatsioonis, peab siiski tunnistama, et säärasel kogumisel esinevad omad

¹ M. Frischeisen-Köhler, Grenzen der experimentellen Methode in Philosophie und Pädagogik. Langensalza. Heft 20, lk. 117.

lüngad. Uurija peab ütlema seda ka lugejale. Peame teaduslikust printsiibist kõvasti kinni.

Esimene uurimus on viidud lõpule eessõnas lähemalt määratletud tingimuses. Mis me aga siin esitame, on siiski ainult murdosa selle uurimuse tagajärjest.

Andes lisana K. Falk'i töö respekterime autori vabadust iseseisvalt otsida ja uurida. Diskussioon ja arvustus tema töö kohta oli vastav sellele abile, mida akadeemilisel õpetamisel tavatsetakse anda niisugusel juhul.

Raamatu II osa näitab kogu oma ulatuses, kuidas psühholoogiline uurimine võib aidata pedagoogil süvendada oma teadmisi olemuslikes punkttes (lk. 23, 48 ja 83).

1.

Individaualsituatsioon ja ta kujunemine.

Elsa Köhler.

A. Probleemi esitamine.

See töö põhjeneb palju aastaid kestnud uurimisel, mille kaudu katsume tabada aktiivsuspedagoogika närvi — probleemi: v a b a d u s j a s e o s t u m u s l a p s e i s e t e g e v u s e s. Aastate jooksul see küsimus laienes, muutus sügavamaks ja andis põhjuse uuteks küsimusteks, näiteks: Miks on nii raske õ p e t a d a aktiivsuspedagoogikat? Miks on nii palju ebaõnnestusi sedaliiki kasvatuses ja õpetuses? Kas leidub üldse võimalusi mõnikord ratsionaliseerida nii keerukaid küsimusi kui need? Vastuse leidmiseks saime abi õpetajate kursustelt, mis me 1932.—1933. a. pidasime Göteborgis ja mis korraga lasksid meid leitud niisuguse võimaluse. Kuulajail (68 isikut) oli huvi psühholoogiliste küsimuste vastu, mida aruteldi,

kuid kursuste juhataja tundis, et ainult loengulise õpetamise kaudu on võimata rikastada õpetaja arusaamist oma tegevuses. Ta peab enne kõike elaval viisil koguma psühholoogilisi probleeme pedagoogilises olundis. Otsustasime korraldada katsetesarja, mis sunniksid kursuslasi tähele panema midagi muud kui seda, mida nad olid harjunud, nimelt õpilaste vahenditult üleminekut seotud olukorrast vabadusele. Selle järele vaatsid õpetajad — õpilaste liikumis- ja tegutsemisvabaduse kõrval — aegamööda esiletulevat organiseerumist. Õpetaja ei tohiks algul üldse vahele segada sellesse, mis toimub, vaid peaks protokollima, mis ta näeb. Ta parandagu olukorda, iga katse vahel kasvata des oma klassi. Lugeja taipab varsti, miks instruksioon tehti nii tühiseks ja näiliselt väheütlevaks. Uurimise siht on nimelt, et me tahtsime näha situatsioonimoodustamist kui niisugust ja hiljem ta variatsioone, kui vabadust vähehaaval piirati

B. Instruksioonid, materjali kogumine ja sõelumine.¹⁾

Et kaasa tõmmata oma kaastöölisi, korraldasime 3 eelprotokollid. Instruksioon esimeseks eelprotokolliks ütles: „Lase lapsel tegelda hariliku ülesandega. Ära astu vahele, vaid märgi üles, mis juhtub!“ Meie mõte oli, et kui anda õpetajale selline ülesanne, siis valib ta tõenäoliselt tavalise „kontroll“-situatsiooni: kiritöö, arvutusülesande või muu sellesarnase. Siis istuvad ju kõik lapsed vagusi, see on ainuke olund, milles õpetaja usub end olevat mõnel

¹ Eessõnas andsime ülevaate materjali ulatusest ja saamisest. Siin kordame selle inventari kategooriaid oma kirjelduses, mis puudutavad vaid göteborgi katseid.

määral vaba. Märkmeid tuleks teha minutiprotokollis vormis. Õpetaja peaks ka aru andma olukorra eeldustest ja lõpuks andma pedagoogilise arvustuse päevakatses. Protokollimine algas 25. oktoobril 1932. ja eelprotokollid järgnesid kohe üksteisele. Peaprotokollid seevastu koostati vähemalt nädalapikkuse vaheaja järele. Selguse pärast tahame siin illustreerida seda peatükki väljavõtetega kahest materjalikogu sarjast, nimelt 19 (= M V 28 p) ja 26 (= M VII 36 p).¹

a) Ettevalmistavaid protokolle.

[Nr. 19 (= M V 28 p)]¹

Esimene eelprotokoll.

I. Pedagoogilise situatsiooni kirjeldus.

A) Üldine kirjeldus: tunnikava järgi peaks õpilastel olema arvutamine. Viimaste nädalate kestel oleme tegelenud murdudega (laiendamine, koondamine, ühenimeliseks tegemine jne.).

B) Päevasituatsioon: õpilased ootasid juhust, et näidata, mida igauks oskas uuest kursusest. See juhus anti nüüd 31 ülesandega murdude laiendamises, lühendamises, ühenimeliseks tegemises jne. Kuna sedaliiki ülesandeid antakse sageli, ei ole päevaolundis midagi uut ega üllatavat klassile.

II. Minutiprotokoll.

9.10. Teatav rahutus klassis enne tööleasumist. Antud juhutusest hoolimata küsib mõni, kuidas tuleb kirjutada paberile, kus arvutada jne. Märgatakse, et mul on midagi ebatavalist enese jaoks ja ollakse ilmselt huvitatud, mis see võiks olla.

¹ Igal õpetajal oli oma number. Peale selle võtsime tarvitusele järgmised lühendid: M = meesõpetaja, N = naisõpetaja; rooma number tähendab klassi, araabia number laste arvu, p = poisid, t = tüdrukud, s = segaklass.



Individuaalne töö (5. õppeaasta).



Ühistöö: Aafrika (5. õppeaasta).

- 9.11. Veel vaatab mõni uudishimulikult minu poole.
- 9.12. Ülesanne on haaranud kõigi huvi. Mõned katsuvad ettevaatlikult vaadata, kuidas nad on lahendanud eelmisi ülesandeid.
- 9.13. Igal pool intensiivne töö. Vaikust häirib vaid sulgede krabin ja lehepööramine.
- 9.14. Töö jätkub. Kolm õpilast vahetavad sulge. Kas algab väsimus?
- 9.15. On märgata teatavat rahutust. Muudetakse asendit.
- 9.16. Jälle kõik süvenenud tõhe.
- 9.17. Jalgade asendi muutmine. Kõhimine.
- 9.18. Häirimata töö.
- 9.19. Üks vahetab sulge, muidu töötatakse segamatult.
- 9.20. Mõni näitab väsimuse märke: istutakse mõtiskelles, sulg kukub.
- 9.21. Kõik uuesti süvenenud tõhe.
- 9.22. Erandina üks vahetab sulge, muidu ei esine mingit erilist (kõik arvutavad.)
- 9.23. Kaks vahetavad sulge, mitmed istuvad nagu küsida tahtes.
- 9.24. Mõned tegevuseta (võib-olla ebakindlad, kuidas lahendada mõnda ülesannet, võib-olla väsinud).
- 9.25. Mõned muudavad jalgade asendit, teised otsivad joonlauda jne.
- 9.26. Kestev rahutus: suled kukuvad, lehitsetakse pabereis.
- 9.27. Rahutus kestab.
- 9.28. Rahulikum, kuid mitte koguni vaikne: keegi hõõrub kummiga.
- 9.29. Kõik töötavad jälle intensiivselt.
- 9.30. Töö kestab. Minuti lõpul mõni jalaliigutus.
- 9.31. Rahulik töö.
- 9.32. Jälle algab rahutus. Keegi katsub alata sosinal juttu, kolm poissi vahetavad sulge, mõned radeerivad.
- 9.33. Uuesti rahulik, intensiivne töö. Minuti lõpu poole muudetakse asendit; üks sulevahetamine.
- 9.34. Kõik süvenenud tõhe.
- 9.35. Kellelgi pole aega mõelda muule kui tööle.
- 9.36. Kestev, intensiivne töö.
- 9.37. Jalgu liigutatakse; muudetakse kehahoidu; üks sulevahetamine.

9.38. Igal pool liigutatakse jalgu, üks vahetab sulge, kolm sügavad pead.

9.39. Loiuks muutuv huvi, ilmne väsimus mitmete juures, mõned toetavad pea kätele; muudetakse kehahoidu.

9.40. Jälle üldine aktiivsus. Vaikus.

9.41. Sama. Minuti lõpu poole hakkab siiski mõni selga sirutama.

III. Märkused.

Iseloomulik reeglipärane (rütmiline) intensiivne töö ja langetava huvi vaheldus on ilmsesti märgatav. Aktiivsus ei olnud minu korralduste tulemus, sest olin täiesti passiivne ja vaatlev, pärast seda kui töö algas. Perioodilisus näib olevat tingitud subjektiivseist põhjustist. Klass on kehaliselt keskpärane, psüühiliselt seda vaevalt. Ühel õpilasel on silmatorkav psühhopaatiline joon.

Seda protokollis — vaatleja esimest saavutust — võib nüüd analüüsida. Kuidas on need märkmed tekkinud? Jah, õpetaja enam või vähem teadliku valiku tagajärjel muu samaaegse tegevuse hulgast. On näit. päris kindel, et kell 9.17 juhtus palju muudki kui see, mis on märgitud: „Jalgade asendi muutmine, köhimine.“ Kuid inimese tähelepanu ja aeg on ju piiratud. Õpetaja ei saa vaadelda ja üles märkida rohkem. Kuid ka nii kuivadest märkmetest võib teha teatavaid järeldusi. See, mis seisab protokollis, on üks osa sellest, mis sündis, ja just see, mis kõige enam puutus silma vaatlejale. Selle dokumendi kaudu saab teateid niihästi situatsioonist kui ka vaatlejast. Mis olundisse puutub, näitavad kõik märgitud tegevused tüüpilist koolielu pilti. Ideaaliks on absoluutne vaikus; võib vaid mõelda, kuid see on ju nähtamatu. Sellest vaatenurgast on loomulik, et õpetajale ei torka silma muud kui see, mis kaldub kõrvale ideaalsest distsipliinist, või häirivad hetked, nagu „köhimine, jalgade liigutamine“ jne.

Mainisime, et ka vaatleja paljastab ennast. Ta kirjutab sellest, mis tema nägi. Selles esimeses protokollis ta oli valmis tähele panema seda, mis oli iseloomu-

lik olundile: „jalgade liigutamine, muudetud kehaseis, seljasirutamine, peatoetamine“ jne. Kõik need väikesed märkmed näitavad, et ta esimesest minutist alates pööras tähelepanu aktiivsuse üldisele iseloomule. Ta konstateerib eelkõige töö ja langeva huvi rütmi. Ta uurib v ä s i m u s e p r o b l e e m i ja tegeleb kõige rohkem sellega. — Kas tal oli üldse võimalik näha midagi muud nii šabloonilises koolisituatsioonis? Et seesama õpetaja võib olla oivaline vaatleja, seda ei oleks arvatavasti kunagi teada saadud, kui tal ei oleks olnud hoopis teisi juhuseid vaadelda oma klassi. Andsime talle säärase võimaluse ettepanekuga, et ta täiesti ootamata, mingi ettevalmistuseta avagu lukk „täielikule vabadusele“.

Teine protokoll.

I. Pedagoogilise situatsiooni kirjeldus.

A) Üldine kirjeldus: kell 9.50 olid poisid saanud teada, et järgmisel tunnil nad võivad tegelda, millega aga soovivad. Pingid, mis muidu seisavad üksikult, lükati kahekaupa kokku, ja õpilastele teatati, et järgmisel tunnil nad võivad valida oma soovi järgi koha ja pinginaabritöökaaslase.

B) Päevasituatsioon: Harjutusraamatud (ülesannetekogud) ja paber pandi nende ette. Kes tahtis, võis kirjutada või joonistada. Muid eeskirju töö suhtes ei olnud.

II. Minutiprotokoll.

10.— Kell heliseb. Klass marsib suure müraga õuest koridori. Poisid on ilmsesti väga uudishimulikud, mis nüüd tuleb. Mõned ei saa valitseda oma uudishimu ja jooksevad sisse klassiruumi, enne kui märku antakse. Õpilased astuvad klassi.

10.01. Vaheajal on jõutud kokkuleppele, kuidas istuda, sest ollakse kohe valmis pingikaaslase valikuga. Kuigi ka koht näib olevat varem selge, ollakse siiski ebaharilikult rahutu. Kõneldatakse üksteisega.

10.02. Rahutus kestab, kuid harjutakse teataval määral. Enamik istub ja hakkab korraldama tööd.

10.03. Lennart T. kõnnib ringi ja tahab laenata midagi. On raske saada seda, vist väikese poolehoidu pärast klassis, sest ta valib oma koha kõikide teiste taga ja istub üksinda seal. Seda sama teeb ka Stig L., kes asetub ruumi teise äärde, kaugele Lennardist. Rolf L. on juba töös. Ta joonistab raami oma joonistus-paberi ümber ja on tõusnud püsti, et teha seda paremini.

10.04. Knut L-il ja Tage A-l, kes istuvad koos, on raske alata.

10.05. Knut H. läheb vee järele ja hakkab värvima joonist, mida ta oli alanud ühel eelmisel tunnil. Rolf on valmis raamitegemisega ja istub, et alata joonistamist. Lasse on võtnud ajaloo-õpperaamatu ja süvenenud sellesse, kuna ta pingikaaslane võtab maadeteaduse õpperaamatu. Kõneldakse kõikjal, ollakse huvitatud, mis teised teevad. Stig võtab kaardiatlase, et õppida Portugaalia geograafiat.

10.06. Ingvar on mures oma jalgpallimatši pärast, ta võtab välja kummi ja kustutab suurema osa oma joonistusest. Ta pingikaaslane Rune L. on joonistanud paadi. Karl-Ivar istub, näib olevat mures ja loeb ajalugu. Kuigi tal on selge, et ta on valinud halva töö, ei tule ta mingil seletamatul põhjusel mõttele valida midagi paremat. (Ta seletas ka pärast, et tal oli igav pooltund ja et tal tükkis uni peale). Pinginaaber Hans huvitub olevikust ja joonistab jalgpallivõistlust ja on asetanud ette kaardi inimkujudega, et anda paremat hoiakut oma figuuridele.

10.07. Bertil L. kirjutab lugemikust luuletust „Kuningas Karl, noor kangelane“, kuid ta kaaslasel ei ole nii suurt huvi möödunud aja luule vastu. Ta kirjeldab selle asemel jalgpallivõistlust pildis. Gunnar O. ja ta kaaslane joonistavad mõlemad paati. Gunnar on hädas oma paadiga, võib-olla seltsilise arvustuse pärast.

10.08. Ernst ja ta kaaslane joonistavad ka merevärki: madrust, kes saanud maalemineku loa ja kasutab vabadust, nagu see sobib merimehele, nimelt tütarlaste seltskonnas ja sigarit suitsetades.

10.09. Roland loeb päeva õppetükki maadeteadusest, kuid ta seltsiline, kes alati võtab elu kergemalt, jäädvustab jalgpallimatši. Üksinda istuv Stig kirjeldab viimast koolikatset füüsikas sõnas ja pildis. Selles on ta ainuke klassis.

10.10. Samuti üksik Lennart T. joonistab naist, kes jookseb

järele poisile; see mütab ajalehte „Göteborgs Tidning“ ja peaaegu jääb auto alla. Stig O. joonistab Linné' pilti lugemikust ja hakkab pärast ära kirjutama teksti kuulsast mehest.

10.11. Kogu klass on täies tööhoos ja päris vaikne. Karl-Olof on valmis jalgpallimatšiga ja istub otsust tegemata, vasema käe esimene sõrm suus ja pea toetatud paremale käele. Nils ei ole rahul oma merimehega, sest ta võtab veel paberit ja algab uuesti. Rune L. unistab suvelõbudest oma paberi kohal, kuhu ta joonistab, kuidas järvekalur proovib oma osavust, et seada lõksu sügavuseelanikele, kuna ta pingikaaslane Ingvar on valmis suurepärase parklaevaga, mida ta pahatahtlikult nimetab ristlejaks. Lennart S. on valmis jalgpallimatšiga (mida ta unustab nimetada, kui peab jutustama, mis ta teinud) ja hakkab joonistama kahemastilist purjekat.

10.15. Rolf L. joonistab meest, keda mina pean laplaseks (kuid ta ise ütleb, et see on sõdur). Ka valmis pildil on relvastatud sõdurid varasest keskajast, ent Rolf arvas küll, et nad võivad kuuluda meie aega. Tuleb hetkeline rahutus, sest keegi vanem koolimees tuleb sisse ja tahab midagi küsida.

10.16. Külaline hakkab huvituma nähes, et midagi ebaharilikku on käimas. On pisut raske teha talle selgeks, et ta teeks meile suurima heateo, jättes meid üksinda mõneks minutiks.

10.17. Poisid, kes ei tunne teda, hakkavad kõnelema ja naeru turtsuma, kui ta on läinud. Ootamatult jäädakse rahulikuks, kuid paaril-kolmel minutil vaidlevad väikesed rühmad. Ühe poisi joonistatud jalgpallivõistlust arvestavad paar lähedalistajat.

10.18. Roland väsis maadeteadusest ja paneb ära raamatud. Selle asemel võtab ta arvutamisevihi ja arvutamisraamatu ja hakkab arvutama. Pinginaaber Elof ei näi üldse tundvat huvi seltsilise töö vastu, vaid joonistab toredat härrat, keda mina pidasin politseinikuks. Ta ise seletas pärast, et see on ohvitser. Arne, kes joonistab Rydbergi ja Herbert Samuelssoni jalgpalliväljakul, on varsti valmis, ja ta seltsimees Karl, kes joonistab linna sadamat, täidab selle uhkete laevadega. Ruumi teises nurgas Hans ja tema taga istuv Rune L. on elavas vaidluses oma tööde üle (mõlemad joonistavad), kuna Karl-Ivar ja Ingvar, kes istuvad samades pinkides, ei sega end mõttevahetusse. Aegamööda alanevad tüllilained ja kõikjal on jälle vaikne töö.

10.19. Stig L. käib ringi, et laenata kummi, ja Elof näitab oma ohvitseri, mille üle ta on ilmsesti väga uhke. Seltsilised lähe-

dal vaatavad seda hetkeks, kuid ei tõuse mingit vaidlust ja kõik asuvad kiiresti oma töö juurde.

10.20. Nils-Erik läheb Elofi juurde (talle imponeerib ohvitser) ja hakkab joonistama meest, kes peab kujutama politseinikku (ta ütles pärast, et see ebaõnnestus).

10.21. Stig P. väsib maadeteadusest ja võtab arvutamistarbed ja hakkab arvutama. Aegajalt ajab ta sosinal juttu pinginaabriga. Kaks üksiistujat otsivad pidevalt kontakti teistega.

10.22. Kõik istuvad süvenenud oma tööle.

10.23. Pinginaabrid Rolf ja Knut vaidlevad värvivaliku üle teineteise joonistuses. Roland on väsinud ka arvutamisest ja nüüd hakkab sosinal juttu ajama kaaslasega, ilmsesti selle töö üle.

10.24. Kurt võtab välja ajaloo, et saada lähemat selgust mere kohta, mida ta joonistab.

10.25. Mõned poisid toovad vett joonistuste värvimiseks.

10.26. Knut näib olevat ekstaasis oma värvimistöös. Ta hoiab ühe käe plokki all, milles ta joonistab, et värv voolaks.

10.28. Hakatakse üldiselt valmis saama sellega, mis oli alatud, ja vaidlused lähevad elavamaks. Vaadatakse seltsiliste töid ja tehakse arvustavaid võrdlusi.

III. Märkus.

Poisid ei ole harjunud niisuguse vaba tööga, kuid aegamööda hakkab see suurel määral mõjutama soodsalt koolitööd. Et koostöö kasvab, võib märgata selgesti tunni viimases osas.

Muudatus on nii suur, et see peaks imestama ka mitte-asjatundjat. Lastel on nüüd liikumis- ja tegevusvabadus, ja lõpmata hulk uusi nähtusi tuleb ilmsiks. Sellest hoolimata — või just sellepärast — on vaateleja jõudlus tõusnud märkimisväärselt. Ta ei ole jõudnud tähele panna mitte ainult rohkem, vaid on peale selle kahel viisil parandanud oma võimet näha: ta loobub endisest suhtumisest klassi kui tervikusse ja jälgib nüüd üksikuid lapsi (tähelep. kõiki!) nende töös klassiruumis, tabades hulga iseloomulikke üksikasju, mis moodustavad paljulubava alguse pidevalt kasvavaks õpilaste tundmiseks. Viimased — niipalju julgeme juba siin öelda — on vastu võtnud vabaduskingi väga lapselikult ja

loomulikult. Nad joonistavad enamalt jaolt, sest et see meeldib neile. Midagi „hüdaohtlikku“ ei juhtunud selle „lõbusa“ poole tunni kestel. Kriitiline pedagoog tuulutab võib-olla üleannetust või midagi säärast, kuid me võime rahustada teda täielikult.

Teisest eelprotokollist peaprotokollini XI (nr. 19 suurendas protokollide arvu) on pikk tee ja mõlemail, õpetajal ja õpilasil on aega mõtiskella, kuidas tulemusi võiks parandada. Muudatused algavad juba peaprotokollis III, milleks vaatlejad said uue instruksiooni. Kooskõlas sellega, mis tuli ette 2-ses eelprotokollis, pidid lapsed koostama kava, mida nad kavatsevad teha (suuliselt I ja II klassis, kirjalikult teistes klassides). Tunni lõpul pidid lapsed teatama, a) millega nad tõeliselt tegelesid, b) kas nad olid rahul tunniga ja c) kuidas nad arvustavad oma tegevuse tulemust. Lõpuks nõuti õpetajalt objektiivset arvamust, mil määral lapsed on täitnud kava. Protokollid kavad trükiti, et vähendada kirjutamist. Nende sisu oli järgmine:

L a p s					Õ p e t a j a		
Nr.	Nimi	Kava	Tegevus	Arva- mus	Abi soovi- tud ¹	Abi paku- tud	Märku- sed
1	Anders- son, Olof	Lugeda loodus- lugu	Lugesin jääkarust, rebasest		—	—	Võis hästi seletada loetut
2	Björk, S	Joonis- tada ja maalida paate	Joonista- sin ja maalisin; 4 paati ja kirjutasin neist		—	—	Kaunis hea. Värvi- mine lohaka- võitu

¹ Need lahtrid on määratud peaprotokollide VII—X jaoks.

Seda kava vaadeldi kui esimest lisa. Peale selle sooviti teist lisa, mis valgustaks rühma moodustamise arengut. Järelikult olid õpetajad, enne kui nad algasid peaprotokollidega, õppinud koguma materjali, mis võimaldas eriti täpset vaatlust, nii et võidi oodata sellest mõningaid teaduslikke resultaate. Enne kui kirjeldame säärast kogumist, tahame siiski veel tegelda nr. 19-ndaga ja tema edusammudega. Ta kirjutab lisaks oma pedagoogilistele märkmetele järgmist:

IV. Pedagoogilised mõtiskelud.

Katse kaudu mõistsin, et ei olegi nii halb, nagu ma varem mõtlesin, anda lastele vabadust. Leidsin, et nad töötavad enam, kui ma julgesin kujutella, — kui nad tohivad teha, mida ise tahavad. Paljud ei lase end lihtsalt häirida vähem-tööhimulisist sõpradest. Et joonistamishuvi on üldine, teadsin ma küll, kuid võisin vaevalt arvata, et 59% valib selle töö. Peale selle puudus võimalus valida teist ala, mis muidu oleks paelunud enamikku, nimelt käsitöö. Päeval, mil poisid pidid kirjutama kirjandi lõbusamast koolitööst, oli enamik kirjutanud käsitööst. On iseloomulik, et suurem osa neist poistest, kes eelistasid rohkem kõnelda ja vähem töötada, olid peale ühe erandi, vaevalt keskmiselt andekad. Kõige andekamad ja üks kõige andetum olid seevastu eriti virgad, loomulikult erinevate tagajärgedega.

Tsiterime siin neid ridu, et näidata üht väga tähtsat momenti. Vabadus, mille laps pedagoogilt saab, annab pedagoogile võimaluse näha ja mõista lapse loomulikke huvisid. Number 19, kes ei tundnud Ch. Bühler'i raamatut „Kindheit u. Jugend“, leiutab — ilma et ta ise seda

aimaks — vanusastme tüüpilise suhtumise töösse. Kui võrrelda tema väljendust vanustabeliga (A), on kokkuvõttevõime hämmastav. Seal seisab: „vanus 11;0; aktiivsusvorm: huvi manuaalse töö ja tehniliste küsimuste vastu (Ch. Bühler); arenguabi: rikkalik varustamine huvitavate teadmistega, toetudes käsitööle (E. Köhler).“ (Need mõlemad lakoonilised valemid, võrreldud number 19-da leiutistega oma laste kohta, lubavad teha suure didaktilise tähtsusega järelduse: lase poisid V klassis vabamalt hankida palju huvitavaid teadmisi ja ühenda neid samal ajal tolle paljuarmastatud käsitööga.)

Meie materjalikogu on täis samasuguseid lisandeid, mis kinnitavad muul viisil saadud psühholoogiliste uurimuste tulemusi.

Tuleks ütelda mõni sõna õpetaja tähelepanu silmatorkava kasvu kohta. Oleme uurinud seda kvantitatiivselt ja kvalitatiivselt. Kvantitatiivselt näitab number 19 rekordsaavutust. Kokku 585 min. jooksul (protokollide-sarja aeg) tegi ta 1697 tähelepanekut, s. t. 2,9 märget minutis. Kahjuks ei jõudnud me teha selliseid arvutusi õpetaja kohta, kuid oleks vist õigustatud võtta keskmiselt 1,9 tähelepanekut minutis. Kvalitatiivselt parandas number 19 oma tähelepanu niiviisi, et ta 2-dest eelprotokollist peale kasutab vaatlussüsteemi. (Koostasime skeemi, mis lubab meil liigitada tähelepanu.) Sama õpetaja tabab ka siin naela pihta. Peale kohanenud väejuhipilgu mis suveräänselt valitseb kogu väeosa, muutub ta agaraks pedagoogiks, kes ei lase ainustki õpilast silmast. Kõigist ta vaatlusist kuulub 75,3% üksikuile õpilastele. Õpetajate protokollides on märgitud: 1) liigutused, 2) väljendussümptoomid, 3) sotsiaalsed kontaktid, 4) katkendid tegutsemisest ja 5) objektiivsed saavutused (arvustus neist jne.). Vaatluste arvuline jaotus on järg-

mine: 1) 86, 2) 39, 3) 458, 4) 644, 5) 50. Peaks järelikult olema täiesti selge, et vaateleja on suunanud tähelepanu sotsiaalseile kontaktidele ja toimingule. Eelmised moodustavad 35,9%, viimased 50,4%, kokku 86,3%. Võime siin konstateerida, et number 19 oma protokollidesarja kestel on uurinud õpilaste individuaalset käitumist, et kasutada seda juhtnööriina pedagoogilise abi jagamisel. Ta on pööranud eriti tähelepanu iseloomulikkudele faktidele ja sellega tähendusrikkalt kergendanud aktiivsuse organiseerimist.

(Vabas individuaalsituatsioonis on kõige tähtsam osata seda kunsti. Kus on juhust selleks, võib teha märkmeid minutiprotokollis vormis üksikute või gruppide kohta.)

Materjalikogumise kavastamisel aimasime, et eelprotokollid omavad suuremat tähtsust kui vaid pärastiste ülesannete ettevalmistav harjutus, ja sellepärast ei olnud me üllatatud, kui see aimus teostus. Eelprotokollid näitavad üleminekut seostumuselt vabadusele, jutustades õpetajate ja õpilaste elamusi. Endise kooli argipäev kadus. Uus tunne astus asemel: võime kujundada elu koolis! See kogemus on väärtuslikumaid, mis materjal kinkis pedagoogile.

b) Kümme peaprotokollis.

Protokollimise jaoks anti mitmesuguseid instruksioone, mis olid samad ikka kahele protokollile. Järgnev ülevaade näitab arengukäiku neis instruksioonides. Kui lugeda vasakult paremale, on näha vabaduse piiramist ülesandeid. Ühalt alla loetuna näitab tabel, kuidas abistamine suureneb.

Õpilased valisid vabalt aine ja ülesande	Õpetaja andis aine; õpilsaad valisid ülesande selles aines	Õpetaja määras kindlaks aine ja ülesande	Õpetaja ei andnud mingit abi	Õpilased võisid aidata üksikest
Eelprot. 1 ja 2	Peaprotok. III ja IV	Peaprotok. V ja VI		
Peaprotok. I ja II				
		Peaprotok. VII ja VIII	Õpetaja abistas, kui mõni soovis abi	
		Peaprotok. IX ja X	Õpetaja abistas, kui abi sooviti, ja peaaie selle, kui pidas seda vajalikuks	

Katse toimus järelikult situatsiooni-moodustamisel vahelduvais tingimuses. Protokollide-sari algas, mõjutatud vabadusest, kuid vabadust piirati aegamööda asjalikkude tingimustega: sellest olukorrast, kus võidakse ise valida niihästi materjali kui ka ülesandeid, läheb õpilane üle olukorrale, kus ta otsib antud materjalist endale ülesande ja lõpuks peab vastu võtma kindlaksmääratud ülesande õppetunniks. Olund areneb ja õpetaja saab jälle oma vana osa, kuid uues valguses. Mitmesuguseid väliseid tingimusi läbib punane niit: õpilaste vabadus töötada koos selt-silistega, vabadus mitme sihi jaoks. Kuid laps pidi igas olukorras alistuma teiste arvamusele. Saavutasime sihi neis klassides, kus lapsed viimase protokollil ajal omasid teatavat harjumust leida ise oma kohta pedagoogilises situatsioonis ja kus õpetaja oli saanud enesele tea-

tava kindluse valitseda seda situatsiooni. Viimane protokoll annaks — nii lootsime meie — pildi korraldatud aktiivsest ühiskonnast.

Keegi küsis, miks seda sarja ei teostatud vastupidises järjekorras, nii et oleks alatud seotud situatsioonidega ja lõpetatud vabadusega. Vastus: 1) kui õpetajat algul ei oleks vabastatud aktiivsest tööst klassis, ei oleks ta kunagi õppinud protokollima; 2) kui lapsed algul ei oleks saanud täit vabadust, ei oleks neil olnud juhust õppida ka oma vigade kaudu; 3) kui tee ei oleks viinud vabaduselt seostumusele, siis ei oleks me saanud näha, kuidas lapsed armastavad vabadust. — Nüüd peaks selge olema, et katsetesarjal oli kaks eesmärki. Üks oli praktilist laadi. Lootsime nimelt, et kõik õpetajad — ka need, kes sellesse asja suhtusid eelarvamusega — katse kestel mõistaksid meie kava ja järgiksid sellele täiel määral oma moodi. Kui need juhatused, mis me andsime protokollimiseks, oleksid olnud sama ühekülgsed, kui psühholoogilise laboratooriumi juhised, oleksime saanud liialt skemaatilise materjali. Nüüd saime selle asemel dokumendi, kuidas 28 mitmesugust õpetajat arenesid, ja see oli suur võit „õpetajapsühholoogiale“. Sellega saavutati ka teine eesmärk, mis oli teaduslikku laadi. — Suurem osa protokollijaid jõudis selgusele kava käsituses, ainult mõned kobasid pimeduses. Viimased võivad end ometi lohutada sellega, et nad igal juhul on teinud teadusele teene.

Peaprotokollid sisaldavad järelikult neid probleeme, mida vajati, et uurida, kuidas sünnib „pedagoogiline situatsioon“ ja milline väärtus tal on. Et anda lugejale võimalust heita pilku sellesse, oleksime pidanud lisama tabelid, mis me koostasime saadud materjalist. Nende tabelite mahukuse tõttu peame loobuma sel-

lest ja rahulduma sellega, et toome ühest väga sisurikkast tabelist mõningad situatsioonid näidetena. (Vt. tabel B raamatu lõpus.)

C. Materjali töötlemine.

a) Üldised printsiibid.

Materjali sorteerimisel valmistasime 28 tabelit, et saada sellest, mis enne oli liiga laialdane, selgem ülevaade. Materjal sisaldas mitut liiki probleeme. Teatud probleemid võimaldasid statistikat — kuigi tagasihoidlikul kujul. Edasi sisaldas materjal õpetajate järeldusi situatsioonide tähendusest. Kokkuvõttes ütleme nii: kõverjoon õpetaja tähelepanust on kriteerium materjali väärtusele, ehk lihtsamalt: kui õpetaja on märkinud palju ja täpselt, siis on kerge märkmete hulgast valida olulist. Tähelepanukõver (lahter 7—9) on võtmeks niihästi õpetaja enese kui ka klassi seisundile¹. Siis otsisime edasi kuni situatsioonimoodustava momendini. Lahtrid 4, 5 ja 6 toovad esile tulemusi igas situatsioonis (lahter 4 näitab tähtsaid pedagoogilisi ettevalmistusi, mille abil õpetaja rajas oma töö neile kogemusile, mis ta oli saanud eelmistes vabades situatsioonides; lahter 5 esitab materjali ja lahter 6 lühikesi instruktsioone, mis olid sissejuhatuseks iga katsetunni tööle). Lahtrid 10—17 jutustavad klassi kohanemisest olukorraga ja sellest, kuidas õpilased mõistsid olundi nõuet.

Iga lahtri lühike seletus järgneb siin:

Lahter 10. Sotsiaalne areng ilmneb rühmamoodustamise kasvamisel. Protsentarvud tähendavad rühma koonunud lapsi.

¹ Vt. lk. 105—106.

Lahter 11. Laste kontakt õpetajaga. Kui ilmneb kontakt juba katsetes I—VI, siis on see (lapse poolt) vastuolus instruksiooniga, kuid ka seda on huvitav näha. Seevastu on kontaktid soovitud katsetes VII—X.

Lahter 12. Kuidas laps on koostanud töökava. Protsentiarvud näitavad, kui palju lapsi jäi truuks oma kavale.

Lahter 13. Lapse positiivne suhtumine tundi.

Lahter 14. Protsentiarv näitab laste enda positiivset arvustust oma saavutuste kohta.

Lahter 15. Õpetaja positiivne arvustus lapse saavutuste kohta.

Lahter 16 on varutud õpetaja märkmete jaoks klassi käitumise, saavutuste jne. kohta.

Lahter 17. Siin esitatud arvud näitavad jõudlusväärtust, mille me saime järgmiselt: kui laps on täitnud oma kava (lahter 12), on rahul töö tulemusega (14) ja kui tulemuse ka õpetaja kiidab heaks (15), arvestatakse vastavale lapsele kolm plusspunkti. Sääraste laste arv klassis väljendab jõudlusväärtust, mis järelikult on mõõdupuuks tunni (enam või vähem õnnestunud) tööle.

Märgime C-olundina (situatsioonina) selle, mis on alla 50 % ; B-olundina, mis on 50 ja 75 % vahel ja A-olundina, mis tõuseb üle 75 % . Igale protokollide-sarjale on järelikult see olund optimaalne, mis sisaldab kõrgeima jõudlusväärtuse.

Lahtrid 18—20 sisaldavad uurija arvustusi ja hindeid. Lahter 18 arvustab klassi arengut igast seisukohast, lahter 19 arvustab õpetaja edusamme (kuidas tal õnnestub jagu saada oma pedagoogilisest ülesandest) ja lahter 20 sisaldab neid probleeme, millele oleme toetunud töö kestel. Neid saab läbi töötada edaspidiseks ülesandeks.

Lugeja võib saada nüüd ettekujutuse materjali ulatusest ja laadist ning mõista meie arvustust materjali

kohta. Osa materjali on küllalt täpne ja ilma pikemata kasutatav, kuna teised materjalid on rakendatavad vaid pärast kestvaid tööd. Esimeseks sammuks oli võrrelda mitmesuguseid andmeid üksteisega ja luua hüpoteese; teine samm — võrrelda raskemat materjali sellega, mis saadi teistest sarjadest. Lõpuks tuli ettevaatlikult märkida iga sarja materjal ja otsida kõigile ühist välistust. Nii on saadud meie töö tulemus. Käesoleva kirjutuse lõpus vaatleme arvustavalt kogu tööd. Järgmine peatükk illustreerib lähemalt, kuidas töötati läbi üks sari.

b) Kokkuvõtlik uurimus pedagoogilise situatsiooni moodustamisest.

(12- kuni 14-aastaste poiste klassis, katsetaja nr. 26
M VII 36).

aa) Üldist dünaamika probleemi kohta.

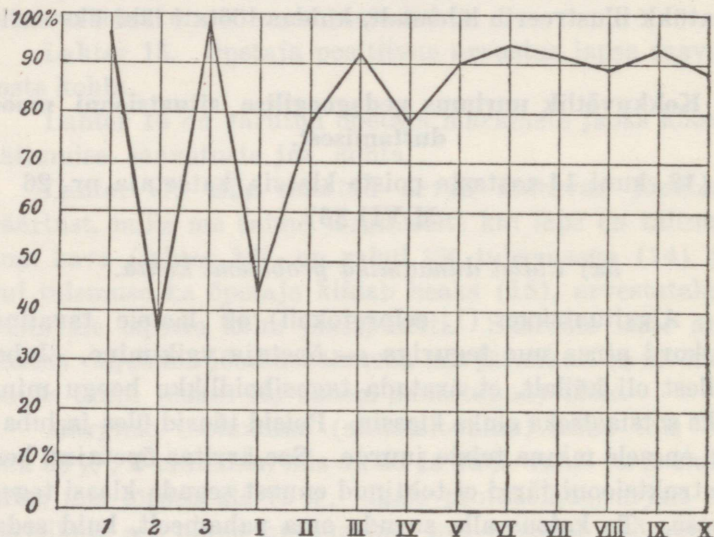
Algsituatsioon (1. eelprotokoll) oli lastele tavaline olukord ainsa uue teguriga — õpetaja vaikimine. Juba sellest oli küllalt, et äratada tagasihoidlikku hoogu mingiks sotsiaalseks eluks klassis. Poisid tõusid üles ja lubasid enesele minna teiste juurde. See ärritas õpetajat, kes instruksiooni järgi ei tohtinud ennast segada klassi tegevusse. Ta katsus alla suruda oma pahameelt, kuid seda võib hästi välja lugeda ridade vahelt. Jah, ta märgib palju kordi, et ta ei leidnud mingit mõtet katses. K o g u l u g u n ä i s t a l l e p e d a g o o g i l i s e s e i k l u s e n a .

Lõppsituatsioon (peaprotokoll X) 13-nda katse järel näitas siiski korraldatud ühiskonnaelu, kus õpilased ja õpetaja vastastikused suhted on hoopis teisugused. Õpilased süvenevad tundide ajal rahulikult rühmatöösse, kuna õpetaja on valmis abistama, kus vaja.

On küllalt iseloomustav, et abi vajati harva, sest klass ajajooksul oli edasi jõudnud täielikule iseseisvusele. — Mis kutsus esile selle nähtava muudatuse? Vastame sellele küsimusele edaspidi.

bb) *Materjali esitamine.*

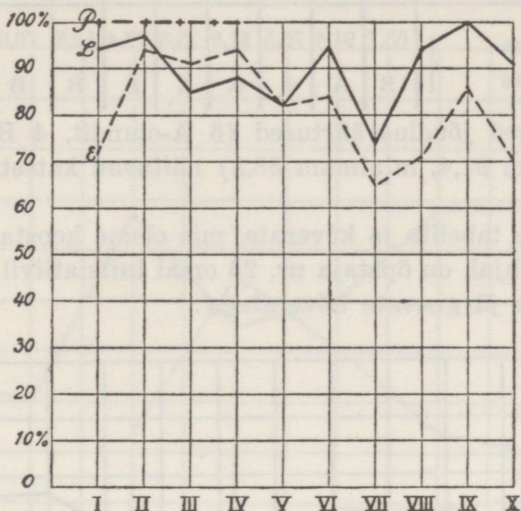
Siin järgnevad mõned graafikud, mis valgustavad tööd katsetaja nr. 26-nda klassis.



Joon. 1. Õpetaja tähelepanu üksikuile õpilasile (vt. tabel B lahter 9). 1, 2, 3 — eelprotokollid; I, II, jne. — peaprotokollid.

Kõver näitab, et õpetaja — mõninga ebakindluse järele algul — varsti juhib oma tähelepanu üksikuile õpilasile, seik, mis esineb peaaegu kõigis õnnestunud katseis ja mis näitab kasvavat arusaamist katsetest. Protokollimine on täpne ja näitab, et õpetaja pani tähele nähtusi, mis olid psühholoogiliselt v ä ä r t u s l i k u d. Ta jälgib

õpilaste tegutsemist ja nende sotsiaalset käitumist. Kuna ta jätkab neid vaatlusi läbi paljude katsete, pakub kogu sari palju huvitavat arengupsühholoogia seisukohalt.



Joon. 2. Õpilaste kavastamine ning õpilaste ja õpetajate positiivne kriitika saavutuste kohta. P-joon näitab, millisel määral õpilased on teostanud kava, „determinatsiooni“ (vt. tab. B lahter 12). E — õpilaste positiivne arvustus (vt. lahter 14). L — õpetaja positiivne arvustus (vt. lahter 15).

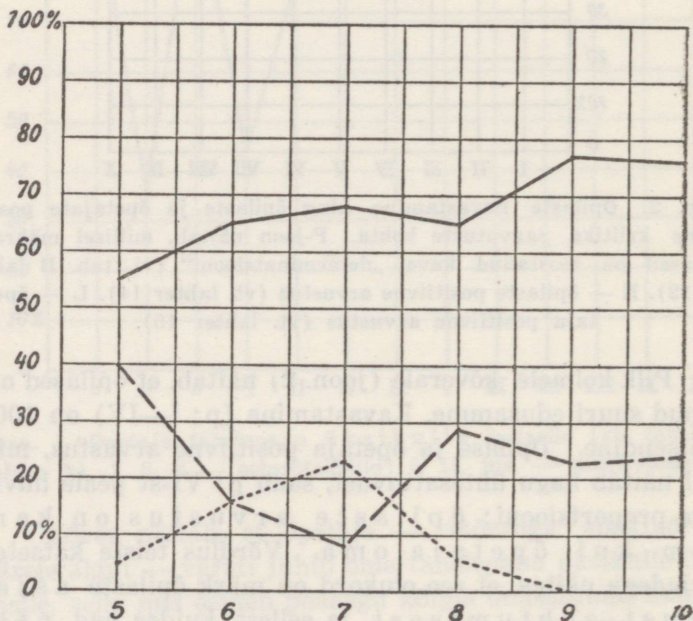
Pilk kolmele kõverale (joon. 2) näitab, et õpilased on teinud suuri edusamme. Kavastamine (p: I—IV) on 100-protsendine. Õpilase ja õpetaja positiivne arvustus, mis alul näitab nagu ühtesattuvust, saab p: VI-st peale huvitava proportsiooni: õpilaste arvustus on karmim kui õpetaja oma. Võrdlus teiste katsetesarjadega näitas, et see olukord on märk õpilaste asjalikust suhtumisest ja sellest, kuidas nad näevad vaeva, et saada võimalikult häid tagajärgi (nende „askees“, s. o. harjutamine ja edasipüüdmine).

Tabel: Jõudlusväärtus.
(Vt. tabel B lahter 17.)

Peaprotok. nr.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Jõudlus- väärtus	65,7	91,4	76,5	81,8	75,8	77,4	58,8	70,6	85,7	63,6
	B	A	A	A	A	A	B	B	A	B

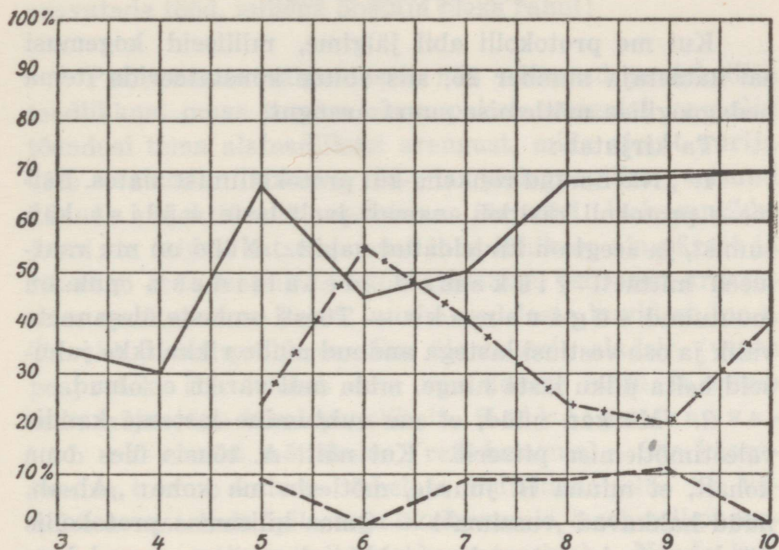
Kõrged jõudlusväärtused (6 A-olundit, 4 B-olundit, maksimum 91,4, minimum 58,8) näitavad katsete kõrget taset.

Peale tabelite ja kõverate, mis oleme koostanud materjali põhjal, on õpetaja nr. 26 omal initsiatiivil rikastanud sarja järgnevate kõveratega:



Joon. 3. Kuidas õpilased mõistavad ülesannet.
 — kohe; - - - - - peagi; üldse mitte.
 (Peaprotokollid V—X.)

Joon. 3 näitab õpilaste arengut „ülesande mõistmise“ võimes, mida pidi tähele pandama igas protokollis (s. t. kas õpilased mõistavad: kohe — peagi — üldse mitte).



Joon. 4. Õpilaste arvustus uue tööviisi kohta (vt. lahter 13).
 ————— — positiivne arvustus („lõbus“ või midagi sarnast);
 +—+—+— — ei ole antud mingit arvustust (ettevaatus?);
 - - - - - — negatiivne arvustus. (Peaprotokollid III—X).

Joon. 4 näitab õpilaste arvustuse arengut „selle tööviisi kohta“ (vt. ka lahter 13). Näib muu seas ilmnevat tabelist, et samal määral, kuidas suureneb isiklik tunnus „sellele tööviisile“, kasvab arusaamine tööviisist.

Graafikud ja tabel tõestavad järelikult seda, mida väitsime algul: klass arendas suurel määral oma võimet töötada distsiplineeritult ka vabas ühiskonnas: ta tegi

tähelepanuväärseid edusamme, muu hulgas ka ülesande ja isegi tööviisi mõistmises.

cc) Õpetaja areng.

Kui me protokollil abil jälgime, milliseid kogemusi sai katsetaja number 26, siis võime konstateerida tema pedagoogilise mõtlemise suurt arengut.

Ta kirjutab:

1. „Näen nüüd rohkem, kui protokollimist alates. Esimene protokoll käsitleb enamalt jaolt laste välist käitumist, ja seegi on kirjeldatud napilt. Nüüd on mu vaatlused mitmeti rikkamad detailidest, pilk on muutunud sügavamaks. — Tõesti on laste ülesannete valik ja osa vestlusi lastega andnud mulle rikkalikke juhu- seid heita pilku laste hinge, mida mul varem ei olnud.

2. Märkan nüüd, et mu suhtumine lastesse kandis valestimõtlemise pitsert. Kui näit. A. tõusis üles oma kohalt, et minna B. juurde, mõtlesin ma kohe: „Ah-ah, nüüd hakkavad ‚vussima‘! — Omas hilisemas protokollis märkan ma ise, et mul on tekkinud suurem usaldus poiste vastu. Täpse vaatlemise ja jutlemise kaudu olen tulnud arusaamisele, et on palju muud, millest poistel on vaja kõnelda — ja oma ülesande raames. Kui nad siis lähevad üksteise juurde, ei tarvitse küsimuses olla just ‚vussimine‘; lapsed võivad ju nõu pidada üksteisega, harutada ülesannet või võrrelda, just nagu meie, suured, tihti teeme. — Pealegi ilmnes õpilastel üldiselt tugev tahe mitte ‚maha kirjutada‘ just siis, kui nad said luba liikuda vabalt. See kõlab võib-olla vastuoluna, ent on ometi konstateeritav fakt.

3. Eriti huvitav oli vaadelda lapsi, kellest võis oletada, et nad kasutavad kurjasti antud ‚vabadust‘. Üldjoontes pean aga nüüd ütlema, et kartused olid põhjenda-

matud. Ka need õpilased olid huvitatud nagu teisedki. Võib-olla just see, et nad said loa liikuda omal soovil — ja võib-olla ka vajasid seda! — kaotas lõbu ja tarviduse oponeerida. Halvimale neist sai varsti sihiks saavutada tööd, millega õpetaja oleks rahul!

Peale nende väljenduste, mis näitavad protokollija teadlikkust omas tegutsemises, pakub materjal ka palju tõendusasi tema alateadlikust arengust, mida ainult uurija võib avastada. Number 26-nda pedagoogiline seisund kannab objektiivselt vaadatuna järgmisi iseloomulikke jooni: ta taipab katse olemust juba lühikese aja pärast ja rikastab seda iseseisvate korraldustega (kõverad arusaamise spontaansuse kohta, uurimused laste huvidest jne.). Ta viib katse problemaatika üle teistele aladele (vaata peaprotok. II), leiutab oma korralduste mõju ja uurib seda mõju väga tähelepanelikult. Eelkõige kasvatatab ta ennast mõtiskelus (refleksioonis). See kasvatamine toimub katsete vahel ja individuaalselt. Ta kõneleb avameelselt õpilastega üksikruumis, laseb neil parandada oma motiive (isiksuse kasvatamine). Nende keskustelude¹ kaudu selgib laste arusaamine kohustusest, saavutustest, koolielust, aust, korrast, südametunnistusest jne. Nende kõneluste toon on lihtne ja sõbralik. Nende mõju õpilastele on silmapaistev. See ilmneb klassi sisemises distsiplineerumises: poisid kohanevad ikka enam ja enam koolielu ja asjalikkude normide nõuetega.

Katsetaja number 26-nda saavutus seisneb järelikult selles, et ta on täielikult juhtinud oma mõtlemise sügavamale psühholoogilis-pedagoogilisele

¹ Vt. lk. 57.

problemaatikale ja sellega teaduslikele pedagoogikale üldse. Ta tõestab, et ülal kirjeldatud laadi katsetest võib olla suur kasu õpetajale, kes ei karda vaeva.

dd) *Klassi areng.*

1. Klassi aktiivsus ilmneb juba teise eelprotokollil ajal ja püsib lõpuni.

2. Rühmaelu, mis algul oli kobav, korraldub selgete printsiipide järgi. (Teatud kordadel, näit. kirjalikus töös eelistati töötada üksinda. Seetõttu ei näita protsentsarv 45,5 viimases peaprotokollis, nagu oleks katkenud sotsiaalsuse tõestus, vaid on märge suuremast sihiteadlikkusest.)

3. Õpetaja osa mõistetakse ja hinnatakse klassi poolt. On huvitav, et õpilased katsete kestel on hakanud loobuma temalt abi otsimast. Tuleb ilmsiks tugev püüe ise maa-delda raskustega.

4. Arusaamine antud ülesandest kasvab suurel määral.

K o k k u v õ t e: Vastus ülalpool esitatud küsimusele — mis põhjustas muudatuse klassielus? on järgmine: seisame rikkalikult koetunud (struktureeritud) arengukäigu ees, mis kannab pidevalt kasvava noore „organiseeritud produktsiooni“ selget iseloomu (O. Selz). Korraldavaks teguriks näib olevat ikka enam märgatav konvergens õpetaja ja klassi vahel. Õpetaja ei mõju otseteed, vaid näitab sihti ja kasvatab samal ajal motiivimoodustamist ja ühiselu nii, et „korraldatud looming“ „korraldatud ühiskonnas“ võib tärgata. Õpetaja dünaamika ilmneb sihiteadlikes pedagoogilistes vahele-astumistes. Klass vastab neile omajuhitud distsipliini ja jõudlusega. Kus on saavuta-

tud selline olukord, seal ilmnevad, pedagoogiliselt vaadatud, tõelised edusammud.

ee) *Lisa.*

Et näidata, kuidas selliseid katseid võib kasutada pedagoogikas kui teaduses, tahame siin kronoloogilises järjekorras mainida mõningaid probleeme, mis õpetaja number 26-nda katsed on andnud.

Eelprotokollid:

1. Tavaline koolisituatsioon ja selle lüngad.
2. Õpetaja seisund ja muutused selles ta enese elamuste ja ta muutunud pedagoogilise mõtlemise põhjal.
3. Õpetaja ümberasetumine induktiivse katsetamise kaudu.

Peaprotokollid:

I. „Looming“ eetilise põhiprobleemina. — Millisel määral lapsed teevad seda teadlikult? Sissejuhatav keskustelu ja selle tähtsus. — Kasvatussituatsiooni probleem.

II. Pedagoogilise aktiivsuse probleem. Peab õpetaja avastama selle? Milliste elamustega on see seotud lapse juures?

III. Kogu koolielu ümberorganiseerimine on hädavajalikkus. (Raskused, mis tulevad õpetajate mitmesuguse suhtumise tõttu.)

IV. Kriisimoment katsetel.

V. Õpetaja psühholoogina.

VI. Kuidas lahendatakse vastuolu iseseisvuse ja abiotsimise vahel?

VII. Pedagoogiline kontinuiteet (= punane niit katsetes).

VIII. Aktiivsuspsühholoogia probleem. — Aktiivsuspedagoogika ja selle tähtsus õpetajate arenemisele.

c) 28 monograafiat.

Õpetaja number 26-nda tööga katsusime näidata — kuigi kokkuvõtlikult — kuidas töötatakse läbi katsed. Samal viisil rakendati ka teisi protokolle (nr. 19-ndat tunneb lugeja juba eelmisest peatükist).

Siin võiks olla koht tungida sügavamale sellesse uurimistöösse. Seetõttu et andsime samad instruksioonid kõigile kaastöölistele, kellest osa oli õpetajaiks normaal-klassides (mitmesuguse vanusastmega), osa eri- või abiklassides, tuli juurde hulk irratsionaalseid tegureid. Oht valesti tõlgitseda kasvas tunduvalt. Mõningad näited valgustavad komplitseeritud olukordi, milles me olime. Probleem „vabadus“ ei tähenda mitte sedasama I-ses klassis, mis VI-das; sotsiaalse arengu protsentarv võib eksiteele viia, kui võrreldakse protokolle mitmesuguseilt vanusastmeilt; jõudlusväärtusi normaalklassides ja eri- või abiklassides ei või ilma pikema kaalutluseta võrrelda jne. Tähtsale küsimusele, missuguses ulatuses võib võrrelda nii komplitseeritud asju, nagu „struktureeritud situatsioonid“, tahame vastata meie töömeetodite valgustamisega.

1. Kui lähtume varem mainitud protokollidest (number 19) ja seal leiutatud käsitöö vanusekohasest tähtsusest, võime näidata olulist tegurit kogu selles uurimuses. Õpetajaile, kes täpselt vaatleb oma õpilasi, võib vaevalt jääda tähele panemata nende vanusekohased käitumisviisid, mida psühholoog tunneb ja mis on talle heuristilised printsiibid (otsimisprintsiibid). Selle kaudu avaneb talle võimalus valgustada oma materjali arengupsühholoogia üldiste leiutiste abil. Näit. ühes hilisemas peatükis toome katkendid kahest protokollist, mis kirjeldavad kaht II klassi — vabas olundis. Vaatlejad, kes ei tundnud kaalutlusi, mis olid selle seeria aluseks, võtsid oma klasside

ohjeldamata käitumist tõendusena aktiivsuspedagoogika vastu. Seevastu psühholoog, kes tunneb 9-aastaste „energiaväljendusi, elavat sotsiaalset suhtumist ja arusaamist rühmameeldestamisest“, ei ole üllatatud sääras- test „plahvatustest“ laste juures. See vaid teeb tugeva- maks meie väite, et traditsioonilise kooli nn. „distsipliin“ k ä g i s t a b lapse tõelisi eluvorme. Edasi näeme, et kasvatamine tõelisele ja ehtsale enesedistsipliinile peab algama juba esimesel kooliaastal.

2. Töö kestel esitasime enesele küsimuse: kuidas saab võrrelda katseid, mida on teostanud nii mitmesugused ini- mesed, nagu meie 28 õpetajat. Vastuse annab tõsiasi, et katsed toimusid üsna sarnlevates olukordades. Õpeta- jate erinevate reageerimisviisi võis võrrelda paljude sar- naste dokumentide kaudu, mida protokollid andsid. Õpe- taja number 19 ja 26 (keda lugeja osalt tunneb) proto- kollides võime näidata sellist võrdlusvõimalust. Nr. 19 tegeleb eelkõige sellega, et arendada laste võimeid sotsiaalseks eluks ja enesedistsiplii- niks. Number 26 seevastu asub kasvatama mõtis- kelule ja objektiivsusele. Igaüks neist on leiut-anud tööviisi, mis vastab täpselt klassi vanusastmele ja peale selle õpilaste isiklikule loomulaadile. Tundma õppida seda viimast ei ole kerge. Uuriija peab katsuma edasi jõuda suurima ettevaatusega. Võime parimini val- gustada seda, millega siin tuleb tegelda vastates küsimu- sele: kuidas arvustab õpetaja oma klassi A-olundis ja milliseid korraldusi ta teeb, et ette valmistada järgmist olundit B? Juba mainitud pedagoogiline konti- nuiteet (pidevus) oli väga väärtuslik abi, et uurida õpetaja isiksust.

3. Kui materjali järgi on tunda dünaamikat mõnes klassis ja kui võrrelda seda õpetaja pedagoogiliste vahele- astumistega, siis on küll võimalik uurida konver-

gentsi õpetaja ja laste vahel, samuti ka kausaalseid momente, mis seisavad õpetaja ja laste käitumise ja tegutsemisviisi taga. Et konvergentsi õpetaja ja laste vahel ei saa täielikult välja lugeda protokollidest, peaks olema iseenesest mõistetav. Paljud protokollid ei jutusta kõike, mida nad on teinud. Nii peab klassi arengus näha olema tagasihoidliku või ebateadliku õpetaja tegutsemist.

Oleme katsunud paljude meetodite abil tõlgitseda kaunis erinevaid materjale ja korraldada tagajärgi kahte kategooriasse. Esiteks uurisime situatsioonimoodustamist, milles õpetaja oli oluline tegur, ja hiljem võtsime hoogu õpetaja psühholoogia uurimiseks. See viimane ei ole veel valmis avaldamiseks. Uurimuse situatsioonimoodustamisest esitame siin tugevasti kärbitult. Esiteks peame siiski tähelepanu pöörama katsetele vaatepunktist „õnnestunud“ või „ebaõnnestunud“. Mainisime juba, milliste kriteeriumide põhjal otsustati katsete õnnestumist. Õieti peaksime siin esitama ülevaate kõigi meie kaastöölise tulemustest, kuid kahjuks peame sellest loobuma, sest oleme lubanud kaitsta kaastöölise anonüümsust.

Seevastu võib küll esitada lõppresultaate. 28-st monograafiast olid 14 täiesti õnnestunud, 8 keskmised ja ülejäänud 6 vähem õnnestunud. Kokku olid järelikult 22 monograafiat (78,6%) positiivsed, s. t. õnnestunud (keskmiselt või üle selle). Uurimuse tagajärgi järelikult võib lugeda positiivseiks.

28-st monograafiast kavatsime esitada mõnda, mis võib valgustada tööd või on kasulik edaspidisele analüüsimisele¹.

¹ Katsetesarju märgime, nagu varemgi, numbritega ja muude märkidega. Peale selle tähistab * eriklassi ja ** abiklassi.

Katsetaja number 7 (= ** N III 14 s). — Katse algab tunniga, milles (nais)õpetaja ei saa pühendada end klassile protokollimise tõttu. Juba see on uus moment klassile, kes võib-olla sellepärast saavutab keskpäraseid tulemusi (kalastamine Bohuslän'is). Õpetaja kõneleb „raisatud ajast“ ja mõtleb sellega aega, mille kestel kõige nõrgemad pidid töötama üksinda. (Ta ei aima, milline h e a t e g e v m õ j u võib olla sellisel isetegevusel.) Juba teises katses avaldub vabaduse mõju laste meeleolule: „Juubeldamine on suur ja üks poiss seletab, et see oli tore.“ Teine ütleb: „Meil ei ole kunagi olnud nii lõbus koolis.“ Kuigi joonistamine domineerib, ei pea neid laitma selle pärast. Nüüdsest peale kasvab klass kiiresti aktiivseks ühiskonnaks.

Kui analüüsida seda arengut, siis on näha kõigepealt (nais)õpetaja lihtsaid, ent mõjuvaid õhutusi tööorganiseerimiseks. Nii hakkab ta juba e:2 järele (kus joonistamine ähvardas võtta ülevõimu) huvi tekitama lastes ka muu töö vastu. Ta ütleb neile: „Mul oli paar aastat tagasi klass, mis oli väga tubli arvutamises, nii et lapsed ise suutsid lahendada järgmise tunni ülesanded. Kui kellelgi on lusti selleks, siis on see lubatud.“ (Ta annab ka vajalikku materjali.) Minutiprotokollist e:3 toome näite laste reageerimisest sellele.

Kell 10.24: Leif tahab arvutada niipalju, et „preili oleks üllatatud“. 10.30: Leif arvutab palju ja hoolega. Muidu ei ole tal üldse tuju arvutamiseks.

Õpetaja ettevalmistav kõnelus keerleb selle ümber, kuidas tuleks parandada tagajärgi ja teha tööd huvitavamaks. See juhhib lapsed (abiklassi õpilased!) selleni, et nad „vabal tunnil“ tahavad midagi jutustada usuõpetusest. Õpetaja valib Moosese loo ja annab pisut nõu, kuidas alata. Varsti ilmneb teatavat liiki kompromiss-süsteem:

õpetaja ja lapsed harutavad ühiselt. See on eitamatuult optimaalne olukord abiklassis. Iseloomustav klassi arengule on sotsiaalne käitumine, mis algab 18,2%-ga, tõuseb p:II-es 100%-ni ja tuleb sellele tasapinnale veel kolm korda. Üks näide p:II-st: „Et Sten-Olof, kes on teinud edusamme arvutamises, tahtis ohverdada end ja aidata kõige nõrgemaid arvutamises, oli väga ilus joon, mida ma tänumeeles vaatlesin.“ P:VIII-das julgeb õpetaja kasutada rühmamoodustamist, et ergutada võistlust. Ta leiutab ise asjaolu, mida *H. Nohl* on täpsemalt käsitlenud¹⁾. Rühmamoodustamine avaldab eeskujulikku mõju võistlusele. Võistlus kaotab siis oma egoistliku ilme, sest rühm loob ühistunnet. (Meie arvamusel vajab võistlus korrigeerimist: abistamine temale vastu seatud iseloomu kujundavate lülide kaudu tasandab ohtlikku võistlust.) Klassi edusamme jõudlustes ei saa täiel määral hinnata statistika kaudu, sest see on kahjuks puudulik. Kui lapsed peavad kavastama tööd (e:3-dast kuni p:V), on kavakoostamine neli korda 100%. Lahtrid 13 ja 14 ühtivad tundmustega väljendatud hinnangus niihästi „lõbusa tunni“ kui oma tulemuste väärtuse kohta. Kõik lapsed arvavad, et neil on töö õnnestunud. See näitab osalt, et abiklassi lapsed on väiksema kriitikavõimega kui õpilased normaalklassides; osalt võib seda tõlgitseda nende vaimustusega vaba olukorra puhul. Õpetaja enda arvamus võimaldab täiendusi ja nii võime arvata, kuidas lastel on õnnestunud töö: madalaim arv on 54,5% (p:VII), kõrgeim 100% (p:II). Üksikuid jõudlusväärtusi ei saa me anda, kuid me kasutame veel kaht allikat: õpetaja seletust ja lahtrit 11. Klass sammus katkestamatult edasi e:2-st kuni p:X-ni ja põhjus selleks pidi olema laste suur rahul-

¹⁾ *H. Nohl, Der Wetteifer in der Schule. Die Erziehung, IV, 1929.*

olu vabadusega. Toome siin õpetaja enda arvamuse p: VI-ndas:

„Et see ‚lõbus‘ tund osutus lastele meeldivaks veel pärast 9-ndat korda, on rõõmustav ja ergutav, kuid ka imestustvääriv. See näitab väga kindlasti, et peab olema midagi selles ‚uues‘ — midagi ka meie abiklassi lastele valgusttoovat ja uuestikujundavat. Olen rõõmus ja tänulik, et sain vaadelda seda.“

Mõned huvitavad arengunähtused p: VIII-ndas ja p: IX-ndas peavad ruumi puudusel välja jääma. Läheme üle p: X-nda juurde. Õpetaja lõpetab katsed järgmiste sõnadega:

„Rõõm ja kartmatus, millega lapsed asuvad tööle ‚vabal tunnil‘, põhjustavad väärtuslikke ja rõõmustavaid edusamme. Kui lapsed said kuulda, et nad saavad kord nädalas sellise lõbusa tunni, oli rõõm suur. „Kuid kas tohime siis istuda rühmas?“ oli küsimus, mida ma kuulsin mitmelt poolt. Kui seda jaatasin, võisin kuulda, et ma olen „vahva, tore, armas“ jne.“ —

„Tõesti arenesid lapsed sel ajal. Mitmed, kes varem olid tuimad, ükskõiksed ja tundsid hirmu töö ees, on nüüd rõõmsad ja töökad. Ka leidsin paljudel lastel koguni teisi ja paremaid omadusi, kui ma julgesin loota. Abikooli lastel on raske vastu võtta midagi uut, ent kui see on neil hästi õnnestunud ja nad märkavad, et nad on tublid, tunnevad nad suurt rõõmu ja tõusevad eneste silmis. See ei ole ju muidugi ilus joon, kuid lapsed, kes kaua on tundnud oma suurt alaväärtuslikkust, vajavad säärast sisemist ergutust. Kui mulle jääksid järgmiseks aastaks samad lapsed, katsuksin algukest peale töötada sel uuel viisil.“

Selle naisõpetaja viimased sõnad ja kogu protokollimine on tõenduseks, kuidas ta ise arenes. Iga katsega kasvab ta võime mõista aktiivsuse tähtsust just abikoolis;

ta õpib tundma uusi jooni, milliseid ta seletab suure arusaamisega, ja leiab lihtsaid, ent psühholoogiliselt laitmatuid vahendeid, et kaasa kiskuda lapsi. Võib arvata, et ta päev-päevalt omandab põhjalikumat võimet jätkata sellist pedagoogikat. Seda sarja peame üheks parimaks.

Number 18 (= N V 35 t). — E: 1 on lastele esimene vaba situatsioon, kui „vaba“ all mõistame seda, et ei tohi õpetaja poole pöörduda. Ent innukas apelleerimine õpetaja arvamusele näitab, kuidas tema järele tuntakse puudust. Õpetaja abi aseaine, abiotsimine seltsilistelt, ilmneb kohe ja laseb aimata võimalusi sotsiaalseks eluks. Kõigest sellest hoolimata ütleb õpetaja, et tund läks umbes nagu harilikult, mida me lubame enesel võtta küsimärgi alla. E: 2-sega hakatakse edasi liikuma. Kõik tunnevad huvi, eriti joonistamise vastu, mis näib olevat kõigi laste lemmikaine. Õpetaja haistab ohtu ja loob silmapilkselt sobiva kasvatussituatsiooni. Ta apelleerib nimelt laste heale tahtele aine valikul, mõtelda sihiteadlikule tööle, sest neil tuleks laiendada oma teadmisi. Tagajärg on tõelise töö algus, ent nad kombineerivad vabaduse lõbu vana harjumusega. Õpetaja ütleb: „Nelja-aastase kooliskäimise järele harjunud kindla meetodiga, jätkavad lapsed sama kava järgi töötamist vabades harjutustes. Nad on üldiselt harjunud pöörduma õpetaja poole ja paljud usaldavad v a i d õpetaja arvamust. Tõeliselt „vaba“ on neile ü l e s - a n d e v a l i k ja seda hinnatakse väga. Enamik tahab vaba tundi iga päev ja ootab rõõmuga järgmist.“ Suured edusammud esinevad p: I-ses; seda protokollilt tahame tsiteerida põhjalikumalt.

„Lähtudes eelmisest „vabast“ tunnist tohtisid õpilased ise määrata kindlaks järgneva. Valitakse ise oma töö, silmas pidades järgmisi asjaolusid: 1) tuleb valida ala, milles ollakse nõrk; 2) töö, mis pooleli, tuleb lõpetada; 3) kui soovitakse teadmisi laiendada alal, millest

ollakse eriti huvitatud, tuleb kasutada juhust. Töö valikut piirati niipalju, et joonistada ei tohtud. Peale selle vihjati võimalusele kokku istuda rühmadena ja võimalikule koostööle.

„Suurem osa asus kohe tööle. Moodustati mitte vähem kui 13 rühma sel viisil, et lükati pingid kokku. Ainult 3 õpilast tahtsid töötada iseseisvalt. Rühmitumine sündis, ühe erandiga, „sõpruse põhimõttel“. Erandi moodustasid 2 nn. „parimat“ klassis, kes mõlemad olid väga huvitatud arvutamisest. Teatav võistlus arvutamisel mõjutas rühmitumist.“

Minutiprotokoll näitab innukat tegevust klassis ja head rühmamoodustamist. Õpetaja märgib lõpuks: „Rühmitumine oli väga armastatud, kuigi selle tõeline ülesanne ei olnud õpilaste suuremale osale selge. Vabu tunde hinnati üldiselt väga. Virkus igal pool, välja arvatud üks juhtum, kus arvati, et pinkide korraldamine peaks ka kuuluma töö hulka.“

„Suuri edusamme lastel ja (nais)õpetajal“ saab hästi motiveerida, sest selles situatsioonis ilmnes hoog läbimõeldud ja sihiteadlikuks tööks ja töölikeks rühmaeluks. Kavatsime jälgida neid kaht momenti ühes teises protokollide-sarjas ja samal ajal uurida õpetaja osa klassi edusammudes. Õpetaja kasvatavad korraldused jätkuvad kogu aeg. Käsitletakse järgmisi küsimusi:

P: II — Töö ja rühmitumise sobivus.

P: III — Sihitsimine ja selle motiivid. Rühmamoodustamine.

P: IV — Kuidas suhtuvad lapsed oma edusammesse?

P: V — Sobivaim rühmitus.

P: VI — Kuidas parandada rühmitust?

Need tugevad õhutused võetakse laste poolt vastu üksmeelse hea tahtega ja edusammud on silmapaistvad.

Sotsiaalne elu areneb ilmselt. Lapsed, kes kuulusid rühmadesse, moodustasid p: II-ses 90,9 % (motiiviks sõprus), p: III-ndas 96,9 % (sõprus, naabrus), p: IV-ndas 100 % (algav ühine huvi), p: V-ndas 96,9 % (rühmad ilmse juhiga), p: VI-ndas 100 % (sihiteadlik abiotsimine). On huvitav uurida laste suhtumist õpetajasse. Kui nad e: 1-ses, 2-ses ja 3-ndas, instruktsioonist hoolimata, tormi jooksevad (nais)õpetajale, hakkavad nad p: I-ses leidma iseennast; p: II-ses pöörduvad nad tema poole veel vähem ja alates p: IV-ndast ei tülitata teda üldse. Kiiremat arengut iseseisvusele võib vaevalt oodata. Kavastamine on p: II-st kuni p: IV-dani keskmiselt 100 %, laste positiivne arvamus: madalaim arv 92,9 %, kõrgeim 100 %; õpetaja otsus: kahel juhul 94 %. Ülejäänud kordadel ei ole kirjandeid, kuid me täidame lünga õpetaja pedagoogiliste märkustega. Need viimased näitavad, et töö valik muutub iga kord paremaks. Arvame enesel õiguse olevat väljendada järgmist seisukohta: klass on õiges tööhoos ja elav koostöö on korraldunud hästi.

Kuid nüüd tabab lapsi pettumus. Nad arvasid (ja me olime röömsad selle üle), et vabad tunnid on suunatud esijoones nende valikuvabadusele, vastutustundele ja seltsimehelikule koostööle. Kuid meie katsekorraldus p: V-ndas h ä v i t a s osa neist illusioonest, sest seal tuleb „esitatud ülesanne“ kõigega, mis sinna juurde kuulub. Õpetaja kirjutab: „Suur kurvastus paljudele, sest nad leidsid, et vabadust piiratakse...“ Ilmneb ebakõla. Lapsed, kes väga püüdsid, annavad positiivse hinnangu 100 %, kuna õpetaja arvamus langeb 24,2 %-le. Ta selektab asja järgmiselt: „Õpilaste töö tagajärg oli seekord päris kurb. Võib-olla, et ü l e s a n n e, mis ma neile andsin (lauseanalüüs), oli r a s k e (!), kuid ma olin uudishimuline „abiotsimise“ suhtes. Mõnel määral olenes tagajärg ka sellest, et kõige enam usaldatud abistaja ei suut-



Rühmatöö: arutletakse töökava (4. õppeaasta).



Rühmatöö: iseseisev töötamine (4. õppeaasta).

nud aidata... Seekord ilmnes tõeline koostöö.“ — Asi on selge ja õpetaja tunnistab oma süü. Ta oli hoolega innustanud sotsiaalset koostööd ja ootas selle vilja kriitilisel hetkel; ent kui ülesanne, mille ta annab, on liiga raske, ei saa ka koostöö tagada mingit edu.

Õpetaja aktiivsuspedagoogiline kasvatus on igal juhul arenendanud õpilasi, sest p:VI annab pildi, mis võib rõõmustada pedagoogi. Õpetaja annab lauseanalüüsi, nagu eelmise kord, kuid lapsed reageerivad nüüd teisiti. „Vastuseis, mida ma eelmisel korral arvasin märkavat osa õpilaste juures, oli seekord maad andnud töörõõmule ja töötahtele. Pärast rühmitumist, mis ju alati võtab aega, hakkasid kõik hoolega tööle.“ Ja minutiprotokoll lõpus loeme: „Mul jäi mulje, et seekord kõik kasutasid hästi aega. Kõik õpilased olid vaimustatud, tohtides küsida abi seltsiliselt, ja nad olid väga rahul oma tulemustega... Sellega ühenduses pean jutustama väikese stseeni, mida ma juhuslikult nägin. Õpilane sirutab käe välja ja silitab oma töökaaslase põske üteldes: „Täna, kallid Brita, abi eest; sa õpetasid mind nii hästi!“ Olund ei jäta midagi soovida. Õpilased on õppinud armastama lauseanalüüsi (jõudlusväärtus 84,8%). — P:VII-ndas ootab meid uus üllatus. Õpetaja annab uue ülesande lauseanalüüsist ja nüüd tohitakse abi otsida ka õpetajalt. Töö intensiivsus on suur (jõudlusväärtus 82,4%). Õpetaja kirjutab: „Nad on nüüd harjunud töötama omal jõul, ja alles mõne aja pärast pöörduti minu poole (37 korda). Vaimustatud sellest, nüüd nii uuest võttest, kasutavad paar õpilast seda „tagasiminekut“ peaaegu mittevajalises suures ulatuses. Osa pooldas siiski kindlasti seltsiliste abi.“ Olukorda muutva teguri leidsid lapsed üles ja vanad mälestused ärkasid ellu.

P:VIII-ndas on jälle lauseanalüüs. Nüüd mõistame õpetajat. Ta on, ilma et seda talle kohustuseks oleks teh-

tud, korraldanud väikese eksperimentaalsituatsiooni. Sellega, et situatsiooniseisund jääb muutmata, on tal suuremad võimalused uurida, kuidas abistataks üksteist. Kuid lapsed hakkavad väsima ja näitavad rahulolematust. „Meil võiksid olla valikuvabad tunnid nagu varem, või vähemalt joonistamist üks kord rohkem.“ (Mõistame seda hädakisa!) „Osa seevastu, kes olid kindlad lauseanalüüsis, olid väga rahul ja pakkusid abi neile, kes seda soovisid.“ Kuuleme õpetajalt, et töö intensiivsus on vähenenud ja et ülesanne oli veel raskem kui eelmine kord. Siiski tõuseb jõudlusväärtus (87,5%). Ta siht oli sundida „abi otsima“ õpetajalt ja see õnnestus tal hästi. 40 korda pöördusid õpilased tema poole. P:IX: uuesti lauseanalüüs. Opositsioon laste poolt. Sumin: „Kui me peame tegema lauseanalüüsi, siis ei ole see ju sugugi vaba.“ — „See ei ole küll mingi lõbus tund.“ Töö intensiivsus jätab palju soovida (jõudlusväärtus 58,1%). Abiotsimine õpetajalt tõuseb 44 korraks. Lapsed muutuvad käratsevaiks ja õpetaja väsib. Ta uurib ennast: „Võib-olla väsisin järjest, ratsutamast“ lauseanalüüsiga, kuid ma lootsin, et pideva (sunnitud!) treeningu kaudu nad omavad kindlust ja rõõmuhetk ilmneb jälle. Laste arvamus-test tuleb välja, et ma tegin vea.“

Sellest tunnetusest hoolimata ei saa õpetaja vastu seista kiusatusele — viia eksperiment lõpuni. Ta teeb kohustuseks lauseanalüüsi seitsmendat korda ja lohutab lapsi, et võib kasutada viimast vabaduskiirt, rühmatööd. Järgneb keskustelu vabadusest. Lapsed alistuvad saatusele ja kasutavad seda „kiirt“ järgmiselt: rühmitumine 100%, abiotsimist õpetaja käest 52 korda. Töö intensiivsus on hea ja ka töö rõõm(!) suur.

Valisime selle katse sellepärast, et ta pakub väga õpetlikku, kuigi mitte laitmatu näite, mida me kasutame järgmises peatükis. Siin lõpetame katsed kokkuvõttega.

Meil on ees klass, mille haruldane paindlikkus on silmapaistev. Väiksemgi muudatus olundis toob kaasa kiiresti uue reaktsiooni. Kuni p:V-ndani tuntakse rõõmu treeningust vabaduseks, milleni õpetaja ja õpilased ühiselt on jõudnud. Kui õpetaja hakkab ette kirjutama ülesannet, muutub pilt. Sumin klassis reedab rahulolematust. Veel kolm korda tuleb tuleproov ja lapsed reageerivad alistumisega „kategorilisele imperatiivile“. Olundid p:V-ndast kuni p:X-ndani on väike draama, mille sisu me tunneme: kooli autoriteet, laste kuulekus. Et kuulekus võib muududa askeesiks ja see võib tekitada rõõmu, selle kohta saame tõestuse. Õpetaja tegutsemine, mis kannab teatava ohu jälgi, on saavutanud seda, et lapsed saavad hakkama igas olukorras. Sellega on nad küpsed uueks sammuks (vt. lk. 146). Kas õpetaja on teinud seda sammu ja kas ta sama innukalt on uurinud laste individuaalseid vajadusi ja tööviisi — mida ta jättis tegemata katsete kestel, — ei ole meile teada. Katsed on õnnestunud. Siiski juhime tähelepanu sellele ohule, mis peitub üksiku momendi tugevas forsseerimises.

D. Mõnda katsete tulemustest.

Sellega, et võisime läbi töötada 28 monograafiat, on katsed viinud esimese tulemuseni. Kui vähenõudlik see tagajärg ka ei oleks, on tal ometi teaduslik väärtus, sest ta näitab veel kord, et pedagoogiline olundiuurimine on võimalik. Iga teadus algab säärase konstateerimisega ja leiab hiljem teid meetodite parandamiseks. Leida paremaid meetodeid on aja küsimus. On palju võimalusi jätkata seda uurimist.

I. Esimene võimalus seisab selles, et sobivate vahenditega tõestatakse saadud tulemusi, mille läbi nende tões-

tusjõudu suurendatakse. Säärast katset selgitatakse järgmises peatükis.

II. Teine võimalus on laiendada uurimist paljude uurimisel esinevate probleemide läbitöötamise kaudu. Iga monograafia, ka negatiivse resultaadiga, on rikastanud probleemide hulka. Niihästi Göteborgi materjal kui ka teised kogud annavad väga palju. Mainime vaid mõningaid küsimusse tulevaid probleme:

1) Üldine pedagoogiline probleem (huvi probleem, küsimise kasvatamine, distsipliin ja sugestioon jne.).

2) Aktiivsuspäedagoogiline vorm arengupsühholoogilise ilmega (I klass ja rühmitumine, vanusekohased ülesanded jne.).

3) Vabaduse probleem (lapse arusaamine vabadusest, vabaduse valesitartvitamine, valikuvabadus ülesande suhtes jne.).

4) Lapse probleem (üksikute laste vaatlemine minutiprotokollu kaudu, aktiivsustüübid, lapse arusaamine enda edusammudest jne.).

5) Õpetaja probleem (õpetaja psühholoogiline koolitamine¹, õpetaja kohanemine aktiivsuspäedagoogilise mõtlemisega induktiivselt², päedagoogiline kontinuiteet ja selle tähtsus jne.).

¹ Kui vajalik on see, ka tublilede õpetajatele, ilmneb paljudes kohtades meie materjalis. Üks kirjutab e: 3-ndas: „Iga laps töötab omaette. Mingeid rühmi ei moodustatud, kuigi lapsed teadsid, et see oli lubatud. See on küll ühenduses vanusega (sõrendus meilt), 12—13 aastat.“ Tegelikult oli asi otse vastupidi.

² Ka siin sisaldab meie materjal mõningaid kujukaid näiteid. Leidub protokolluajaid, kes ühe protokollu järele ootavad imet. N., kel polnud mingit arusaamist katsest, väljendab end e: 3-ndas(!) kaljukindlalt: „Mulle näib, et säärane koolitöö ei vii tagajärgedeni, mida ühiskond nõuab koolilt.“ — K. Falk'i järgnev eel-

6) Jõudluse probleem (laps ülesande ees, suhe vaba ja seotud töö vahel, arvustuse probleem jne.).

7) Aine probleem (materjali küsimus¹, kuidas aktiivsuspedagoogikat varieeritakse üksikuis õppeaineis, jne.).

8) Ühiskonna ja rühma probleem (klassi kasvatamine ühiskonnaks², seltsiliste abi mõju ja tähtsus, võistluse probleem jne.).

9) Organiseerimistehniline probleem (huvialad ja nende side õppekavaga, õpetamissituatsioonid ja nende sagedus organiseeritud aktiivses ühiskonnas, kuidas minnakse üle „šablooniliselt“ õpetuselt „organiseeritud“ koolielule jne.³).

10) Abikooli probleem (vt. järgmine peatükk).

Kõik need küsimused on valitud enam-vähem juhuslikult sellest suurest kogust, mis meil on tarvitada. Nende arv suureneb samal määral, kui tehakse tõelisi aktiivsuspedagoogilisi katseid. See tähendab, et aktiivsuspedagoogilise koostöö orgaaniline areng paljude õpetajate kaasabil on võimalik. Neid küsimusi ei või anda improviseeritud diskussioonidele, kus igaüks paneb välja ainult oma subjektiivsed, nn. „praktilised kogemused“. Seevastu oleks soovitav, et probleeme töötaksid läbi asjathuvitatud eriteadlased, kel oleks kasutada eksaktne materjal. Diskussioon tuleks kõne alla siis, kui

arvamustest vaba uurimus, mis just põhjeneb induktiivselt saadud faktidel, on parim vastuväide sellisele liiga kiirele ja ebateaduslikule arusaamisele. Vt. lk. 161.

¹ Lõputu küsimus, mille juures aktiivsuspedagoogiline õpetaja kindlasti võib töötada aastakümneid.

² Vt. K. Falk'i töö.

³ Pisut õhutust selleks probleemiks võib saada järgmisest peatükist. Vt. lk. 134.

tulemused on tuntud ja tõestatud paljude poolt. Tunnustagem üksiku mõistust, kuid paljude arvustav proov annab siiski rohkem kindlust. Kogu seda tööd kergendaks ja viiks tunduvalt edasi teaduslik juhtimine, üksteist-mõistev koostöö psühholoogide ja pedagoogide vahel.

II. Kolmas võimalus läbi mõelda saadud tulemusi on praktikale tuginemine. Anname siin säärase töö ja kasutame sealjuures mainitud tõestamist (vt. I, lk. 131).

E. Teejuht katseks jõuda induktiivselt aktiivsuspäädagoogilisele tööviisile.

a) Normaalklassid ja eriklassid.

Õpetaja, kes tahab teha uuenduskatseid aktiivsuspäädagoogilises vaimus, ei vaja alguses midagi muud kui kooli juhatause luba n.n. „liikuvaks“ tunniplaaniks ja — kui võimalik — liikuvat koolimööblit (laudu ja toole pin-kide asemel). (Vrd. lk. 36). Meie situatsioonipsühholoogilised seletused selle raamatu I osas peaksid olema juba motiveerinud neid tingimusi.

Protokolli, mis katsetöös nimetati e: 1, võib välja jätta. Õpetaja tunneb ju oma harilikku õpetamist. Järelikult vajab mõtlemist, kuidas sobival viisil üle minna seostumuselt vabadusele.

Oma katsetes andsime lastele vabaduse, ilma et oleksime neid ette valmistanud, sest tahtsime saada juhust teha järeldusi nende käitumisest uues olukorras. Katsed olid õpetlikud. Vabadus võeti vastu väga mitmet moodi. Ilmnesid kõik varjundid tagasihoidliku enesevalitsuse ja „peakaotamise“ vahel. Millest see mitmekesisus? Vastus: sellest, et igal klassil oli enne oma eriline elu vorm, mille iseloomu ei saa täiel määral ratsionaliseerida, kuid mis oli avaldanud mõju õpilastele. Ka vanus, sugu-

pool ja tervislik seisund etendavad osa koolivaimus. Selguse pärast tsiteerime ka siin näiteid materjalist.

1)¹ I klass. — Kell 11.03: „Kõik trügivad ja sagivad. Kõik näod sirutatud karbi poole, kus on ehitusklotsid. Ehitusklotsid on otsas, lapsed võtavad ette, mis pähe tuleb. (11.03—11.15 tõuseb ind.)—11.15: Täielik kaos. Kolm tütarlast jooksevad ringi, lobisevad ja naeravad. Gösta naerab kogu aeg kõvasti. —11.20: Paljud jooksevad ja kõnelevad.“ — Õpetaja märgib: „Lapsed ei ole varem tarvitanud kääre, mis seetõttu omavad uuduse võlu. Kõik, mis joonistatud, lõigatakse välja.“ — Siin näeme rõõmu, millega esimene klass võtab vastu vabaduse. Näeme õpilaste vajadust kindlustada endale materjali, takistamatut käitumist ja kõiki teisi vanusekohaseid sümptome, mida me tunneme. Kuna lapsed olid täiesti harjumata säärase vabadusega, ei ole midagi muud oodata. Õpetajal õnnestub e:2-se ja e:3-da vahel viia lapsi selleni, et nad ise vastutavad korra eest ja ta jätkab oma kasvatamist läbi kogu seeria. Juba p: VIII-das on ta saavutanud selle sihi.

2) Pisut mõtlemapanevam on lugu III klassis, kus just ollakse „kardetavas vanuses“². — Kell 12.50: „Suur vaimustus. Osa lapsi küsib, kas nad tõesti võivad teha, mida nad soovivad. Hirmus kära. Üks plika küsib, kas ta tohib joonistada tahvlile. Kuna ma ei vasta eitavalt, tormavad peaaegu kõik lapsed seinatahvlite juurde, et kindlustada endale kriiditükk. Rüsinas mõned löövad end pinkide vastu, mis põhjustab pisut pisaraid ja halisemist. —12.53: Kesk seda segadust eraldan ma 7—8 õpilast, kes istuvad ja loevad, joonistavad kirjutavad. Märkan, et need on intelligentseimad laste hulgast. Kõige rumalamad kisavad kõige rohkem. (12.54—13.00: Korralagedus ja orelimäng.) — Kell 13.01: Laulud ja kirikulaulud vahelduvad. Naer ja kisa kuulduv kõikjal. On kõrvulukustav lärm. — 13.14: „Küll on uhke“, hüütakse mitmelt poolt. Mõned esitavad mingit sõjatantsu. Mõned sagivad edasi-tagasi ja ei tea õieti, mis ette võtta. Nad nagu ei tahaks midagi jätta tegemata, mis näib lõbus. — 13.19: Otsustan lõpetada selle etenduse“.

Tõsine jutuaajamine e:2-se ja e:3-da vahel toob varsti teise olukorra; e:3 lõpeb heakstegevvalt. Üks plika ütleb: „Tänu lõbusa tunni eest!“ Üks teine: „Kas preili

¹ Number 1 (= N I 25 s).

² Number 16 (= N III 34 t).

arvab, et tegime täna sama palju müra kui eelmine kord?“ jne.

3)¹ Kell 9.05: „Keegi ei tule veel klassi. Vaikus enne tormi. — 9.06: Müra treppidel, kõne ja kisa. Esimesed tormavad klassi. Ei mingit rivistumist rõivaruumis, sama vähe rivis sissemarssimist nagu tavaliselt². — 9.09: Tung ukse juures, igaüks tahab tulla esimesena. Tõuklemine, kisa, korralagedus. Poisid tormavad täies hoos seinatahveli juurde (see on ainult 3 m lai). Mõned on saanud kriiditüki, joonistavad ringe ja elukaid. Ainult üks läks kohe oma pingi juurde ja hakkas arvutama koduülesannet. (Kuni 9.18 sama korralagedus.) — 9.18: Kaks poissi, kes on istunud kokku ja mõlemad joonistavad, vaatavad hetkeks üles ja ütlevad, kui ma lähen mööda: Mis nad küll teevad tahveli juures! Õpetaja ei oleks tohtinud seda lubada.“ — 9.19: Üks poiss on maalinud värviga oma näo. Ta näitab seda seltsilistele. Suur vaimustus. Kohe ahvivad paar poissi järele. Naer. (Jätkub kuni 9.31.) — 9.31: Väsimus klassis, peaaegu päris vaikne. Rahulik isegi tahveli juures. Paar poissi hakkavad pisitasa kuivatama värvi nägudelt.“ —

See eriline näide nõuab lähemat seletust. Juba e:1-ses nägi õpetaja väikesi katseid korralageduseks. Ta ütleb: „Mulle näis, et poisid proovisid minu kannatust. Kui üks tegi lollusi, tegid teised kohe järele.“ E:2, mis pidi näitama, kuidas lapsed elavad üle vabaduse, ei sisalda midagi nimetamisväärselt hädaohtlikku. Kui õpetaja oleks vahele astunud e:2-se ja e:3-da vahel (hädaohtlik vaheaeg!) tugeva organiseerimiskatsega, siis oleks e:3 kindlasti näidanud teist pilti. Õpetaja tunnistas pärast, et ta on valesti mõistnud näpunäiteid pedagoogilise ettevalmistuse jaoks. Ta oli arvanud olevat mõtte selles, „et lapsed oma kogemuste järgi, ilma õpetaja mõ-

¹ Number 15 (= M III 36 p).

² Et kasarmulikku sõjaväelist sissemarssimist (mis on üldiselt levinud Põhjamaail. J. K.) enam ei kasutata ja see on asendatud laste harjutamisega korralikele sisse- ja väljaliikumisele, on rõõmustav nähe.

juta, katsuksid parandada olukorda.“ Ta lisab: „Katse oli üldiselt vaadates ebaõnnestunud, kuid ma näen temas siiski teatavat väärtust. Järgnev katse näitab seda.“ Selles on tal õigus, sest kogu järgnev sari, 10 peaproto-kolli, on õnnestunud.

Kui võrrelda näidet 2 näitega 3, siis leidub peaaegu identseid olukordi. Lapsed kolmandas klassis on juba rohkem harjunud koolieluga. Et lapsed mõistavad koolielu pingutuse ja sunnina, pidi ju vaba situatsioon esile kutsuma rõõmuhõiske nende juures. Kuna 9. eluaasta just märgitakse jõu ülevooluga, võib see võtta enesele mis tahes väljendusvorme. Ei ole vaja palju aega selleks, et „massihing“ pääseks valla. Mõlemal juhul hoiavad siiski intelligentsemad lapsed massist eemale. Massi seevastu hässitavad kergesti klassi „mustad lambad“. Mõlemal juhul ilmneb siiski häbitunne, mis alati valmistab pinda mõjuvale, pedagoogilisele korraldusele.

Arvustaja tahaks võib-olla küsida: Kas tohib ülepea sääraseid situatsioone esile kutsuda koolis? Vastus on järgmine: Üks kord koolielus, ent ei kunagi enam! See ainuke juhtum jääb — oma tugevate „elamuste tõttu — nii sügavale mällu, et ta mõju ei kao kunagi. Koguni uut klassikorda võib ehitada nii radikaalseile kogemusile. Kuid lugeja on küll ühes nõus, et parem tuleks vältida selliseid „plahvatusi“. See õnnestub ka veatult, kui lapsed juba esimesest klassist peale on harjunud „vaba“ situatsiooniga. See ei tundu neile siis imelikuna, see lihtsat kuulub koolielu. Et see nii on, näitab number 3 (= N II 25 s), kes juba oli harjutanud lapsi teatava vabadusega, enne kui meie katse algas. Instruksioon „tehke mis soovite“ e:2-ses ja e:3-das ei avalda mingit erilist mõju lastele. Sama nähte

leiaime kõigil katsetajail, kes juba varem olid harrastanud pisut vabamat õppeviisi.

4) Neljas klass näitab hoopis teist pilti. Number 17-ndal (= N IV 38 t) mõistavad lapsed „vabaduse“ all seda, et nad tohivad valida endale väikese ülesande, kuid et muidu tuleb töötada nagu tavaliselt. Vestlus seltsilistega sünnib sosinal. E: 3-ndas kirjutab (nais)-õpetaja: „Kõik olid liigutavalt ühes nõus, et koolis tuleb midagi õppida.“ Siin näeme valuta üleminekut seostumuselt vabadusele.

5) Üks õpetaja (kes andis ainult kolm eelprotokolli) ütleb e:2-ses: „Lapsed töötasid virgalt oma väikeste ülesannete juures. Kõik mõjus hästi ja tuju oli hea. Õudus, mille loovad muidu tavaline sund ja absoluutne vaikus, oli kadunud. Töörõõm tõusis suurel määral.“

6) Terava vastuolu näidetele 2 ja 3 annab üks teine III klass (õpetaja tegi vaid 2 protokolli). Õpetaja kirjutab: „Lapsed selles klassis on väga elavad säärastel juhtudel ja tahavad palju küsida, ent täna, kui ühe õppetunni kestel nad pidid töötama uuel viisil, tegeldes millega nad soovivad, muutusid nad peaaegu pidulikuks. Ja kui nad said kuulda, et ma hakkan kirjutama, jäi klass ebatavaliselt vaikseks. Nii oli kogu tund. Nad ei teadnud küll, et ma kirjutan neist.“

Täienduseks neile näidetele palume lugejat veel kord uurida üleminekut seostumuselt vabadusele number 19-nda ja 26-nda juures ja avaldatud monograafiates¹.

Oleme veendunud, et aktiivsuspäädagoogiline katse evib suuri eeldusi õnnestumiseks, kui nimelt üleminek seostumuselt vabadusele on korraldatud sobivalt.

¹ Vt. lk. 96, 111 ja 120.

Arvame, et neli tundi kuus (üks nädalas) oleks küllalt, et kasvatada esimest aktiivsuspedagoogilist distsipliini. Õpetaja võib sobivalt ette valmistada lapsi, et nad kord nädalas pikema aja kestel saavad „vabu tunde“, ja et neid antakse eesmärgiga õppida, „kuidas tullakse toime ise“. (Järelikult „mõjutatud vabadus“, kui mitte ei eelistata ülalkirjeldatud ootamatut vabadust.) Keskustelu klassiga sellise „vabaduse“ tähtsusesest peab õpetaja juhtima läbimõeldult. Peasiht on äratada huvi lastes, lubades neile abi vahepeal, („sest kindlasti on palju jutustada“). Piiramatu valikuvabadus ja õigus vabalt koos töötada jäägu neile. Seevastu peaksid nad võimalikult jätma tähele panemata õpetajat, et see saaks aega vaadelda ja üles märkida kõike, mis juhtub.

Millist eesmärki peab saavutama nelja nädalaga?

1) Rahuldav väline distsipliin.

2) Koostöö seltsilistega ja esimesed vanusekohased rühmitused peaksid olema ellu kutsutud õpetaja kaudse abiga (vt. kasvatussituatsioon).

3) Sobiva ülesande valik peab kujunema kohustuseks lastele.

4) Õpetaja peab saama mõningaid teadmisi üksikute laste iseseisva töötamise kohta.

Järgneb mõni sõna nende nelja punkti kohta.

1. Distsipliin selgub juba esimese katse järel, kui juhitakse tähelepanu võimalikele puudusile, mis on ilmsiks tulnud katse kestel. Et lastes enestes pesitseb arusaamine kavast, on eeldusi, mida õpetaja võib arvestada. Ühes esimeses klassis juhtus järgmist (e : 1) : Kell 10.19. Gunvor tõuseb järsku üles ja ütleb: „Nüüd tahame olla vagusi!“ Kõik võtavad töö ette ja on tõesti vagusi. Gunvor

tuleb minu juurde ja ütleb: „Nad jäid vait?!“ — (e : 2-sest): Gunvor: „Vaikust!“ Ainult pool klassi paneb teda tähele. — Ta kirjutab „vaikust“ seinatahvlile. Keegi ei näe seda.

Pärast säärast väikese tüdruku karmi ja tähtsat, ent ometi ausalt mõeldud ülesastumist võiks õpetaja ütelda päris lihtsalt midagi sellist: „Kindlasti oli hea, et Gunvor tuletas teile meelde, et tuleb olla tasemini. Kuid oleks veel parem, kui te sugugi ei vajaks seda. Mõtlege, kui te oleksite korralikult ilma „suure“ ja „väikese“ preilita!!“ — Kahtlemata ahvatleb individuaalsituatsioon üldisele korralagedusele, kuid ta annab ka võimalusi välja juurida korralagedust ja sellepoolest ta ületab šabloonilise koolisituatsiooni.

2) Sotsiaalne käitumine klassis vajab väga hoolikat ja järjekindlat tegutsemist. Eelkõige etendab siin vanus tähtsat osa. Esimeses ja osalt ka teises klassis tuleb tunnustada psühholoogilist fakti, et sotsiaalne elu ja rühmitused on labiilsed¹. Harva jõutakse tõelise koostööni ilma õhutuseeta. Neis klassides peaksid neli esimest katset jääma vabaks liiga tugevast mõjutusest õpetaja poolt, nii et ta näeks, kui kaugele lapsed on jõudnud oma arusaamises sotsiaalsest elust.

Alates III-dast klassist võib juba alguses diskreetsete vihjetega saavutada huvitavaid edusamme.

3) Ülesande valik; sihiteadlikkus. Kus alatakse individuaalsituatsiooniga, seal saab õpetaja rikkalikke juhuseid uurida laste huvi mitmesuguste kooliainete vastu.

Ligikaudu 75% kõigist lastest, kes katsetel said valikuvabaduse, kasutasid seda joonistamiseks! Seda võib sallida alguses, kuid lapsi tuleb kasvatada vali-

¹ Vrd. lk. 28.

ma kasulikumaid tegevusi. — Vaba valik võib algklassess vallandada ka sisetundekonflikti. Nii kirjutab üks õpetajaist: „Selle vabatunni (e : 2) tulemus oli 15 paati, 20 maja, 12 lippu ja mõned sõnad teksti. Lapsed seletasid pärast, et „joonistada ükskõik mida“ nad võivad ka kodus; et oli palju huvitavam lugeda, kirjutada, arvutada, nagu nad seda ise soovisid teha. Üks poiss ütles ka: „On palju parem, kui preili käib ringi ja ütleb, kuidas tuleb joonistada“.

Need näited tõestavad erakordselt hästi üldisi psühholoogilisi tulemusi. Ch. Bühler konstateeris laste tõsist suhtumist just sel ajal, kui nad lähevad kooli, ja me oleme näidanud õpetaja hindamist laste poolt ja nende nõuet „midagi õppida“. (Vt. lk. 31 ja 36.)

Sellest võiks kergesti teha liiga kiire järelduse, et tuleks rahuldada seda eanõuet vaid „tööülesannete“ andmisega, ent lugu ei ole nii. On just vastuoksa kõrgeimal määral soovitatav, et (meie ettepaneku kohaselt I osas) otsitakse välja lapse kristalliseerunud „looming“ kogu tema vaimsest struktuurist. Kuid et meelitada last ise ülesandeid valima, tuleb talle kätte anda rikkalik materjal ja keskusteluga selle tarvitamise kohta ette valmistada vaba situatsioon. Iga iseseisvat sammu tuleb rõõmuga heaks kiita. See ergutab last suuremaile ettevõttele. Et lapsed mõnikord ise teadmatult laiendavad oma jõudlusvõimet, näitab järgnev märkus (e : 3): „Iseloomustav kõigile oli, et joonistamine ikka rohkem jäi kõrvale ja valitud ülesanded sisaldasid tõsist tööd.“ Alates III-dast klassist võib ülesande otsimist kasvatada enam sihiteadlikuks. Neid nelja tundi, mille eesmärgiks oli õppida tundma õpilaste vaba valikut, võib kasutada esimeseks individualiseerimiseks. Tuleb teha lühikesi märkmeid iga lapse kohta või lasta neil enestel vastata küsimutele: a) mis nad tegid? b) kuidas neile meeldis tund? ja c) kuidas nad

hindavad oma saavutust? Paremus oleks selles, et lapsed pühendaksid vabad tunnid selle ala parandamiseks, milles nad on nõrgad. Toome näite ühest 7-dast klassist (e : 2) : 27-st õpilasest ainult kaks valisid tööks, „mis neile meeldis kõige rohkem“. 25 valisid endale töö seesugustel motiividel : „ma olen nii rumal ajaloos“ ; „ma tahan minna keskkooli“ ; „grammatika on kõige raskem“ jne. Et seitsmes klass küllalt kiiresti taipab olukorra mõtte, seda võib küll oodata. Raskem on kasvatada alamaid klasse ise oma tööd organiseerima — ja siiski tuleb seda teha.

4) Õpetaja edusammud. Meie aruannete kaudu õpetaja number 19 ja 26 edusammudest võimes vaadelda ja arvustada oma õpilasi peaks lugejal olema selge, milles asi seisneb. Mainitud nelja esimese katse järele peaks olema õpetajal ülevaade sellest, kuidas laps tegutseb ja käitub vabas situatsioonis. Juba nüüd tuleb hakata varieerima arenguabi. Peale üldise kasvatussituatsiooni, mis kuulub kogu klassile, peab õpetaja kõnelema üksikult nendega, kes vajavad nõu ja abi. Üksikkõneluse tähtsust ei ole vaja siin enam alla kriipsutada. Katsest katsesse kasvatada laste sihiteadlikkust ja enesekriitikat, — seda peame tähtsaimaks ülesandeks sel ajal. Mainime üht rekordsaavutust ses suhtes. Naisõpetajal õnnestub jõuda (e : 2) nii kaugele, et lapsed mõtlevad endale ülesandeid intensiivselt, nii et tekib huvitav mõttevahetus õpetaja ja laste vahel. Ilmneb, et õpetaja on tabanud asja õieti esimesest hetkest.

Kui esitatud nelja eesmärki ei saavutata ettenähtud aja kestel, siis võib seda aega pikendada 1—2 tunni võrra. Mainitud treeningu mõte on luua alust, millele saab edasi ehitada. Mis hiljem järgneb, on teadlik vabaduse kitsendamine, sihiga ette valmistada kõiki neid võimalusi, mis individuaalsituatsioon võib pakkuda.

Katsed V ja VI: Ala antakse, ent õpilastel tuleb leida ülesanne. — Kõigepealt piiratakse valikuvabadust sellega, et antakse lastele kindel ala. Kuna selline olund võib näidata klassi võimet või võimetust teatud ala valdamises, peab õpetaja, kes tahab oma õpilasi tunda, valima selle ala täpse kaalutelu järgi. Õpetaja number 19, keda me juba tunneme, valib maade-teaduse, eesmärgiga, et ta siin annab kasutada küllalt rikkaliku materjali, mis võiks tagada hea tulemuse. Tema pedagoogiline arvamus kõlab nii: „Koostöö on süvenenud. Varem põhjenes rühmitumine suures ulatuses sümpaatial. Seekord tuli otsejoones kasu arvesse. Vabaduse piiramine on teinud raskeks leida ülesannet koostötamiseks poistega, kes veel ei taipa koostöö tähtsust. Seltsilistega koostötamise väärtust ülesande kallal, mis näib liiga raske, võib tuua sobiva näitena järgmise katse ettevalmistamisel. Edaspidi ütleb sama õpetaja, et koostööl oli hoopis teine väärtus kui varem. Ta kaldub nõustuma, et ala piiramine on etendanud otsustavat osa, ja leiab sellele väitele tuge seigas, et välja arvatud üks rühm, poisid valivad täpselt sama töö. — Seletame seda psühholoogiliselt järgmiselt (ja tõestame sellega meie katsete väärtust): esimese piiramise sunnil lapsed otsivad ülesannet. Nende usk oma sellekohasse võimesse ei ole suur. Sellepärast minnakse nõu küsima. Juba olemasolev, ent vähe väljaarenenud koostöö näib olevat pääseteeks, mida poisid spontaanselt leiutavad. (Kõik rühmad teevad mitmesuguste maade kaarte, ja mitmed poisid kasutavad koostööd, nagu oleks seda kästud.) Lugejale on niisugune näide tähtis, sest see selgitab katse mõtet. Sel juhul võib selgesti näha organiseerumise väärtust. Ülesanne ja koostöö esinevad vastastikusel suhtes teineteisega. Pärast seesugust õnnestunud tundi võib järgmine kord väga hästi katsetada uue alaga, et võita uusi kogemusi. Kui aga vaba

tund ebaõnnestus, tuleb sama aine anda veel kord pärast põhjalikku ettevalmistust, mis koosneb kriitikast ja sobivast keskustelust.

Katsed VII ja VIII: Ülesanne antud. — Kahe järgneva tunni kestel piiratakse veel vabadust, sest nüüd antakse ühine ülesanne, mida kõik peavad täitma. Paljudel katsetajail said just need katsed kriisimomendiks: lapsed, kes olid hakanud harjuma valikusituatsiooniga, nägid selles vabaduse röövimist. Õpetaja nr. 6 (= **M IV 17 p) kirjutab: „Alguses ei olnud õpilased nõus kirjutama antud teemal. Nad arvasid, et see ei ole enam vaba tund. Rahulolematus vaibus, kui saadi teada, et tuleb kirjutada rebasest. (Erik ja Henning protestisid kõige enam; teadlikult või ebateadlikult ilmnes protest nende saavutustes.)“ Tunni lõpul väljendab õpetaja järgmist: „Töö klassis oli intensiivne ja nähtavasti rõõmsatooniline. Kirjandid olid keskmiselt paremad, kui ma ootasin, ja head tagajärge tuleb küll mitte vähesel määral kirjutada rühmatöö arvele.“ — Kuigi see näide on võetud abikooli-õpetajate protokollimaterjalist, näitab ta siiski väga iseloomulikku joont katsete esimestes situatsioonides antud ülesandega. (Võrdle ka monograafiat 18, lk. 128.) Psühholoogiline probleem, mida siin tuleb läbi mõelda, on järgmine: milles seisneb vabadus ja mis tähtsus on tal ülesandele? Kuna lapsed ootavad valikusituatsiooni, näitab see, et nad on juba kohanenud olukorraga ja võib-olla juba midagi kavatsenud. Jälle on rühmitamine see, mis etendab otsustavat osa. Kui valitakse ülesanne nii, et ta meelitab koostööle, nagu hiljutimainitud juhul, siis on eeldusi näha laste arengut. Edusammud näitavad end suuremas sotsiaalses elavuses (antud juhul tõusis sotsiaalsus 60 %-lt p:IV-ndas 86 %-le p:V-ndas ja paralleelkatses p:VI-ndas 100 %-le) ja — see on huvitav — suuremas eristamisvõimes. Lapsed otsivad üles

nimelt need, kes võivad kõige paremini aidata, ja nii leitudavad nad klassi spetsialistid, kellelt nad võivad leida tuge. (Siin juhime tähelepanu sellele, et kirjandite kirjutamine ei ole just väga sobiv ülesanne koostöötamiseks, vähemalt mitte kõrgemais klassides. Seal on kirjandid muutunud isikupäraseiks.)

Probleemi „ülesanne“ ei ole järelikult kerge üldistada; see tuleb jätta igale õpetajale lahendada oma arvamuse järgi. Silmas pidades lapse vanusastet ja teadmistaset tuleks selle ja järgneva situatsiooni jaoks valida ülesanded, mis võivad meelitada oma sisuga. Pealegi võib lubada õpilastel töötada, nagu nad soovivad. Pedagoogiline keskustelu mõlema katse vahel peaks käsitlema küsimusi, mis õpilastel tuleks läbi mõtelda, et parandada situatsiooni.

Katsed IX ja X: Ülesanne antud, võib kasutada õpetaja abi. — Nüüdsest peale katsete lõpuni jäädakse antud ülesannete juurde. Uus tegur astus sisse katses IX. Võib jälle õpetaja poole pöörduda, kui lastel näib seda vaja olevat. Hoiatame andmast liiga raskeid ülesandeid.

Juba tuntud monograafia nr. 18 (lk. 126), mis alguses näitab innukat pöördumist õpetaja arvamusele, on huvitav näide laste kasvavast iseseisvusest. Abiotsimine õpetajalt jääb vähemaks ja kaob täiesti p: IV-das. Kui ülesanded tulevad rasked, muutub koostöö seltsilistega intensiivsemaks. P: VII-ndast peale, kus tohib abi paluda (nais)õpetajalt, pöördutakse tema poole suuremas ulatuses kui e:1-ses. Intensiivsus suureneb katsete lõpuni järgmiselt: p: VII — 37 abiotsimist, p: VIII — 40, p: IX — 44 ja p: X — 52 abiotsimist (vt. lk 129).

Otse vastupidine nähtus ilmneb õpetaja number 26. (= M VII 36 p) katsetöös, kus õpetaja korraldab oma

asja nii hästi, et poisid hiljem ei pöördunud tema poole, kuigi said selleks loa (lk. 112). Siin kerkib üles tähtis probleem, mis võiks innustada õpetajaid järelemõtlemisele, nimelt: kuidas kasvatada õpilasi nii kaugele, et nad esitaksid vaid vajalikke küsimusi ja et nad kasutaksid õpetaja vastust?

Laseme õpetajal number 20 (= N V 29 t) jutustada oma kogemusist ses suhtes: „Sellest protokollist on mulle palju kasu. Märkisin esimest korda üles ja võin sellepärast hiljem täpselt öelda, millised lapsed küsivad ja mida nad küsivad. Üks osa küsimusi puudutavad asju, mis ammugi on kõigile tuntud, või millest küsija teab, et ma sellele olen juba varem vastanud, ent mille kohta ta tahab saada veel lähemaid teateid. Need küsimused tulevad: a) nende poolt, kes alati on ebakindlad oma töös, b) nende poolt, kes tahavad teha end väljapaistvaks ja kuulda enese häält.“ See õpetaja võtab ette konsekventse kasvatuse ses suunas, mis tal õnnestubki suurepäraselt.

Katsed XI ja XII: Ülesanne antud, õpetajalt võib küsida; ta võib ka vahele tulla. — Katsetel kahel viimasel tunnil jätkavad lapsed ja õpetaja teataval määral normaalset kooliolundit, ent vaid selle vahega, et nende sisemine olemus mitmekesiste elamuste tõttu on muutunud. Nende kahe katse suhtes tahaksime nõu anda õpetajale, kelle tähelepanu nüüd, kümne harjutuse järele, on palju teravam, — et te vaa tlikult aidata lapsi, kus seda on tarvis.

Meie 22 õnnestunud monograafiat lõpevad kõik tähtsamate tegurite õnnestunud koosmänguga. Need on: 1) laste arusaamine olukorra mõttest, 2) vanusekohane sihiteadlik rühmaelu ja 3) õpetaja laienenud arusaamine paljudest uutest probleemidest, mis ta ise leiutanud.

Kuidas võib see kõik tulla koolielule ja õpetamisele kasuks? Göteborgi-katsetel vaikisime teadlikult katse eesmärgist, sest tahtsime just uurida õpetajate kasvavata ruusaamist katsetöö mõttest. See arusaamine õnneks ilmnis suurema osa juures. Üks osavõtjaist, kes kahjuks andis vaid kolm protokollit, näib ületavat kõik teised. Ta ütleb juba e: 3-ndas: „Ma pean soovitatavaks, et poisid varieerivad oma tööd pisut enam kui seni. Kuid ei ole sugugi kerge neile, tulla millelegi uuele. Kas neile ei läheks abi vaja uuel rajal? Oleks tore, kui üksikute õpilaste töid hiljem võiks liita mingiks tervikuks, kui poisid võiksid teha igauks oma osa ühises töös, „suuremas“ töös, mida mina säärasel korral aitaksin neil organiseerida.“

See noor õpetaja (kes oli ametis esimest aastat) näitab end selge pilguga pedagoogina, sest ta aimab ette, mis pärast hädavajaliselt peab järgnema. See nädalane töö, mis me siin skitseerisime, harjutab õpilasi paindlikumale tähelepanule ja on ettevalmistuseks tõelisele aktiivsuseorganisatsioonile, milles ülesande valik, rühmitumine ja õpetaja korraldused suunduvad ühisele sihile, „suuremale tööle, mida õpetaja aitab lastel organiseerida.“

Vabadus, mis lastele anti, oli sobival pedagoogilisel viisil mõjutatud, et toetuda laste „heale tahtmisele.“ Kogemusest teame, et koolielu organisatsioonis ilmneb veel üks valjem korrategur klassielus: asja-printsiip. See astub esile samal hetkel, kui seatakse eesmärk, mille ümber kontsentreerub kõigi mõtlemine. Mõtlemine organiseeritud vabadusega just seda vabadust, mis hõljus õpetajal ees siis, kui ta soovitas „suuremat tööd“ jne., s. t. seda, mida me nimetame huvialaks.

b) Abiklassid.

Oma aruandes huviala kohta abikoolis väljendab *Inez Tobin*: „Eesmärk, mille seadsime enesele õpilaste õpetamisel — teha neid osavamaks, et läbi saada oma jõul, — ühtib täiesti aktiivsuspedagoogika eesmärgiga.“ Tahame alla kriipsutada neid sõnu ja neid lähemalt valgustada.

Mõiste „abi“ ei ole ühe tähendusega. Leidub palju õpetajaid, kes „abi“ all mõtlevad juhuslikku või kavatsatud tuge lapse jõudlusele eesmärgiga, et laps saaks täita „õppekava“ miinimumnõuded. Aktiivsuspedagoogiliselt orienteerunud abiklassiõpetaja seevastu ei mõtle „abiga“ midagi muud kui abi arenemiseks, järelkult — *a r e n g u a b i*. Ta eesmärgiks on tõelised edusammud, esile kutsutud lapse enese püüdest. Sellepärast sihib ta kohe alguses lapse psüühele ja katsub välja meelitada lapse enese dünaamikat. Kui kasvatuse nõue maksab normaalkooli kohta, siis palju rohkem peab ta olema järelejätmatuks nõudeks abikoolile! Raskus, mida õpetaja siin kohtab, on hingesegaduste hulk. Kui õpetaja normaalkoolis võib oodata üldiselt positiivseid reaktsioone, peab abiklassiõpetaja pidevalt võitlema komplitseeritud nähtustega. Seni on psühholoogilised testimetodid aidanud õpetajal teostada esimest õpilasmaterjali sorteerimist intelligentsuse järgi. Mingeid „isiksuse“-teste, selliseid, mis valgustaksid indiviidi kogu struktuuri, ei leidu aga ja ei saa vist iialgi leiduma. Abikooli raskused kokkuvõetult on järgmised: 1) ebanormaalsed lapsed, 2) liiga suured õppekavad ja 3) puudus õpetajaist, kes omaksid rahuldavat psühholoogilist haridust. Kui ei ole esialgu võimalik midagi muuta esimese teguri juures, võib seevastu mitte vähe teha kahe järgmise suhtes. Meie arvates peaks teist tegurit muutma kõige enne. *A k t i i v s u s*

pedagoogilises organisatsioonis, olgugi tagasihoidlikus, näeb tähelepanelik õpetaja lõpmata palju rohkem, kui ta varem näha võis. Selle kaudu saab ta psühholoogiliselt suhtuda oma töösse. Kui ta peale selle eriuurimustega ja õpingutega laiendab oma teadmisi, on ta kahtlemata paremini varustatud oma kutse jaoks. Et aktiivsuspäädagoogiline katse võib õnnestuda ka abikoolis, seda näitab monograafia nr. 7 (= ** N III 14s). Ka mõned avaldamata sarjad näitavad edu, kui mitte kogu joonel, siis ometi teatavais osis. See on rohkem tähelepanuvääriv kui see, mida meie göteborgi-katse reguleeris normaalklassides. — Võrreldes normaalklasside tulemusi abiklasside omadega, saime palju hoogu edaspidiseks uurimiseks. Avaldame siin mõnda teejuhiks abiklasside õpetajaile.

Abikoolis ei tohiks vabadust anda ettevalmistamatult. Lapsi tuleb ette valmistada vabale olukorrale keskusteluga, milles tõstetakse esile asja tähtsust. Täit vabadust korraliku distsipliiniga tuleb sisse harjutada a e g a m ö d a (parem veel pikema aja jooksul kui normaalklassides) ja suure kannatusega. Ülesannete valikut ühes aines valmistatakse ette sel teel, et õpetaja näitab ja seletab, mida ta pakub materjalina. Peab juhtima tähelepanu raskusile, ja õpetaja ergutab lapsi pingutama, kinnitades neile, et töö võib õnnestuda. Vahepeal tuleb ettevaatlikult mõjutada ühiselu, nii et lapsed on saanud sotsiaalseid harjumusi enne, kui tehakse katset piiratud vabadusega. Kuna just see katse igal pool on tugevasti õhutanud rühmade moodustamist ja diskussiooni, ei tohi abiklassi lastelt röövida võimalust õppida töötama koos teistega. Kahes viimases katsetes, kus õpetaja esineb abistavalt, võib lapse küsimisviisi ja abivastuvõtmist sobivald koolitada. Igal pool peab nõudma vähem kui normaalklassides.

Pearõhk on abikoolis harjutusel, mitte saavutuse täiuslikkusel. Eesmärgiks on meelitada esile lapse labiilset teadusehimu ja kinnitada seda selle eduga, mis laps ise saavutab. Siin maksab mõnes mõttes sümbol „*perpetuum mobile*’st“. Sest kui mahajäänud laps, kel on raske ja kestunneb oma võimetust, ühel päeval on leiutanud õnneallika, mille nimi on „ma suudan“, siis hoolitseb ta ise selle avalduste eest. Et ka üleminek katselt enam organiseeritud koolielule on võimaluse piirides, on juba näidatud. Oleks väga tähtis kogu abikoolile, kui mõned huvitundvad õpetajad julgeksid läbi mõtelda selle raamatu kandvad printsiibid ja eelarvamusvabalt rakendada neid selles koolitüübis. Kui mõni kahtleb õnnestumise võimalusis, anname tabava argumendi, mis võib hajutada iga kaksipidimõtlemise. See on *Ovide Decroly* ainulaadne elutöö, mis kõneleb aktiivsuspädagoogika kasuks just ebanormaalsete laste juures. Tema pädagoogilise programmi on *E. Claparède* kokku võtnud järgmiselt: „Ta tahab lähendada kooli elule ja õpetada lapsi tegutsema sellega, et laseb neil tegutseda. Kuid et lasta lapsi tegutseda, peab neisse enne istutama soovi tegutseda“.¹ Asja võib lühidalt väljendada valemiga „elu jaoks elu kaudu“, mis on ka selle raamatu moto. Selline uus põhisuhtumine võib kindlasti muuta kogu abikooli küsimuse täiesti teiseks kui see seni olnud.

Lõppsõna.

Lõpetame selle uurimuse, tuletades meelde ta eesmärgi. Esimese osa teises peatükis juhtisime tähelepanu organiseeritud koolielu tähtsusele. Seal esi-

¹ A. Hamaide, *La méthode Decroly*, Neuchâtel 1922.

nes mõiste „individuaalsituatsioon“ ja lugeja õppis tundma seda koos teiste olunditega. Individuaalsituatsioon on aktiivsuspedagoogika tähtsaim ja kõige komplitseeritum olund. Ta nõuab suurt hoolt õpetajalt ja pikemaajalist harjutust lastelt. Ent kui see õnnestub, on õpetamise positiivsed tulemused tagatud. Et aidata lugejat ise teha uurimusi sellel raskel alal, esitasime läbitöötatud materjalist olulisema. Lugeja tunneb nüüd individuaalsituatsiooni sisetist olemust. Seda ei pea, nagu olnud kombeks, nimetama „rühmiti õpetamiseks“, sest lastele on ju jäetud vabadus rühmituda või mitte. Seevastu kannab ta täie õigusega nime, mis meie oleme siin talle andnud: „individuaalsituatsioon“. See on tõeline elusituatsioon, kus noor inimene peab toime tulema oma lokaal ülesandega, seltsilistega ja õpetajaga. Teejuhis, mis me katsusime anda, võib õpetaja ise leida õhutust — ei mingit „retsepti“ — mainitud olundi võimalustega ja rakendatavusega tutvumiseks.

Kuigi me otse ei käsitlenud probleemi „õnnestunud“ ja „ebaõnnestunud“, peaks esitatud materjal kõnelema oma selget keelt. Otsustavad tegurid on: 1) lapse kasvav huvi õpetamise vastu, mis rahuldab ta vanusenõudeid, 2) korraldatud ühiskonnaelu, milles kõik liikmed elavad läbi kohusemomenidi, 3) õpetaja suurenenud võime eristada indiviidide isiklikke huve ja 4) pedagoogiline kontinuiteet, s. t. pidev konsekvents, millega õpetaja ja lapsed töötavad olundi parandamiseks.

Oleme viinud lugeja organiseeritud koolielu läveni. Anname nüüd sõna ühele meie kaastöölisele. Järgnev uurimus süvendab individuaalsituatsiooni probleemi, käsitledes otsiaalselt elu, mis kuulub selle olundi sisse.

Ühe klassi sotsiaalse kasvatamise katse.

Karl Falk.

Sissejuhatus.

Katse organiseeritud rühmatöoga, mida ma siin kirjeldan, teostati ühes rahvakooli klassis Göteborgis (rahvakool A). Katse algas novembris 1932 — poisid kuulusid siis V-sse klassi — ja lõppes kevadsemestril 1934. Katse-aeg jagati kahte järku. Esimesel ajajärgul, mis kestis umbes 12 nädalat, oli rühmitumine klassis täiesti vaba. Poisid tohtisid valida töökaaslasi. Katseaja hilisemas osas (veebruari 1933 peale) võeti ette teatavad kitsendused rühmakaaslaste valiku suhtes jne., ent selle juurde tuleme hiljem.

Esimesel ajajärgul katsusime vabaneda sellest tööviisist, mida varem tarvitati (moodne „klassiõpetus“), ja luua põhja uuele. Keskmiselt oli ainult üks „katsetund“ nädalas. Vahepeal töötati peamiselt samade meetodite järgi, mis varem. Katsetund protokolliti täpselt. Protokollis, mida tuli teha minutist minutisse („minutiprotokoll“) märkisin kõike, mis ma panin tähele sotsiaalse elu kohta klassis. Katsetundide vaheajal arutlesin mõnikord poistega neid kogemusi, mis nad olid saanud viimase katse kestel. Erilist rõhku panime sealjuures sellele, millega oli tegeldud (kuna poisid alguses tohtisid tegelda, „millega nad soovisid“, oli võimalus kasvatada nende tahet, nii et nad valisid seda, mis oli kõige kasulikum), kuidas töötatud koos seltsilistega, kuidas korraldatud töö jne. Nende keskustelude eesmärk oli, äratada õpilastes huvi koostöö vastu, näidata neile paremusi, mis mõnikord seltsilisega koostöötamine võis omada, teritada kohusetunde ja täp-

suse tähtsust töös ja õpetada neid arvestama seltsilisi. Järgmisel protokollimisel pandi tähele ja märgiti üles, millisel määral see selgitustöö oli parandanud tööd, ja need tähelepanekud andsid lähtepunkte edaspidiseks kasvatuks. Poisid olid järelikult süstemaatilise mõjutamise esemeks efektiivse koostöö suunas.

Seda tööviisi eristati teravalt varentarvitatust. Kui õpilased tohtisid valida tööülesandeid, olid need, loomulikult, tõelises mõttes „individuaalsed“. Juba varem oli kasutatud „individuaalset“ õpetamist, kuid see oli ometi kaugel sedalaadi tööülesannete „individualiseerimisest“ ja kogu vabast tööst, mida nad nüüd said proovida. Tõeline „vaba töö“ eeldab erilist organisatsiooni, milletaolisega ei olnud varem katsetatud.

Et tekib teatavaid raskusi sel viisil radikaalselt ümber kujundada koolitööd, peaks olema selge. Vajalik poolehoid katse jaoks oli olemas, kuid ma ei taha eitada, et minul endal oli teatav sisemine vastuseis katsetööle. Võis küll mõtelda, et selline tööviis sisaldab teatavaid paremusi, kuid teadsin ka, et võib kogeda ebameeldivusi, mis teevad paremused liiga kallilt otsetuiks.

Kui klass, mis nelja eelmise kooliaasta kestel ei ole omanud nimetamisväärset ulatust juhuseid valida vabalt tööülesandeid, läheks üle sellisele vabadusele, siis tuleks võidelda mitmesuguste raskustega. Vahenditu üleminek uuele oleks kahtlemata viinud ebaõnnestusele. Esimese ajajärgu jaoks oli E. Köhler sellepärast välja mõtelnud järkjärgulise õpilaste treeningu. Aegamööda suurendati raskusi töös ja nõudeid õpilaste sotsiaalses tähelepanus, kuna samaaegselt muudeti teravamaks nõudmisi nende jõudluse kvaliteedi ja kvantiteedi suhtes. Tööülesandeid alguses ei olnud: õpilased tohtisid tegelda ükskõik millega. Aegamööda piirati tööala tund-tunnilt. Nende piiramiste eesmärk oli õpetada õpilasi vabalt alistuma ülesandele.

Niikaua kuni ei olnud mingeid kindlaid eeskirju töö suhtes, tegeles suurem osa joonistamisega (minu sõr. J. K.). Kui me vahetasime mõtteid esimese „katsetunni“ järel selle kohta, mis seal oli õpitud, arvasid poisid, et nad polnud õppinud midagi. Oli olnud „lõbus“, ent see oli ka kõik. Neile sai nüüd selgeks, et meil on õppekava, ja see määrab, mida me pidime õppima igas klassis. Sellest me ei saanud vabaneda ja sellepärast pidime õppima midagi igas tunnis. Vabadus oli nüüd kitsendatud ja poisse juhiti joonistamiselt väärtuslikumale tegevusele (siin on väärtushinnang tehtud loomulikult õppekava mõttes).

Nagu *E. Köhler* on juba seletanud, teostus kolmanda ja neljanda peaprotokoli puhul vabaduse kitsendamine: poisid tohtisid valida tööülesandeid vaid õpetaja poolt esitatud aines. Kahe järgmise protokoli ajal määras õpetaja kindlaks mitte ainult aine, vaid ka kindla ülesande. Ülesanne oli siiski nii laialdane, et ta võimaldas küllaldast liikumisvabadust. Kõigil järgnevail katsetundidel (ettevalmistaval ajajärgul) anti sääraseid ülesandeid.

Neljas järgnevas protokollis oli suurendatud nõuded õpetajale. Iga protokoli jaoks oli teadagi suurendatud nõudeid vaatluste hulga ja väärtuse suhtes, kuid seitsmenda ja kaheksanda protokoli puhul tuldi selleni, et õpetaja samal ajal, kui ta vaatles ja tegi märkmeid õpilaste kohta, annaks neile abi, kui nad seda soovivad. Varem ei olnud lubatud abi paluda õpetajalt, ja õpilased tohtisid pöörduda ainult seltsiliste poole. Nii sai õpetaja rohkem aega protokollimiseks, ja samal ajal sunniti õpilasi sotsiaalsele kontaktile.

Kahe viimase protokoli kestel pidi õpetaja vaatlema ja märkmeid tegema, abistama õpilasi, kes seda soovisid, ja peale selle pakkuma abi, kus ta leidis selleks vajadust

(ka kui õpilane ise ei soovinudki seda). Nüüd jõuti järelikult tõelise „individuaalsituatsioonini“.

Kuna ettevalmistust vabaks tööks pikendati 12-le nädalale ja kuna õpilasi iga katse vahel kasvatati igas suhtes parandama jõudlusi, olid soodsad tingimused selleks, et nad hästi võtaksid vastu uue ja kasvaksid sellesse. Üleminek vabamale tööviisile on väga tähtis asi. See on just see aeg, millal pannakse põhi kogu järgnevale tööle. Sünnib üleminek liiga järsult ja organiseeritakse vähem hästi, ebaõnnestub järgnev kahtlematult.

Enne kui ma lähemalt kirjeldan seda katsest, tahan teha väikese märkuse.

See aruanne tahab anda võimalikult objektiivse esituse klassitööst, sotsiaalse elu arengust ja — kui nii võib olla — juhtida tähelepanu mõjuvaile tegureile. Heita „selgitavat valgust“ tegevusele ei ole meie sihiks, vaid tehtud valevõtted esitatakse ses ulatuses, milles neil on olnud tähtsust tööle.

Veel üht peaks ehk ütlema, nimelt seda, et see väike käsitelu ei saa pakkuda mingit „pedagoogilist retsepti“, kuidas jõuda selle või teise olundini, ega näidata, kuidas antakse „mustertunde“ „uue õppeviisi“ järgi. Tõeline mustertund on see, milles õpetaja võib anda õpilastele suurima vabaduse valida iseendale ülesandeid, mida nad — niipalju kui see neil võimalik — peavad edasi plaanitsema ja läbi töötama, kuna õpetaja osa on valvata töö järele, vahele astuda nõu ja abiga „psühholoogilisel hetkel“ — mitte ükskõik kus ja ilma pikemata, lühidalt öeldud: temalt nõutakse situatsiooni nõuete ideaalset tähelepanemist. Kuid just sellepärast ei saa anda mingit retsepti, kuidas ta toimigu. Tema tegutsemise antud hetkel määrab kõigi võimalikkude olukordade arvestamine: õppekava, aine, õpilaste arenguaste, klassi sotsiaalne küpsus ja kõik teised tegurid, mis võivad mõjutada töökäiku.

Nagu näeme, vana nõue, et koolitöös peab arvestama niihästi ainet kui õpilast ja õpetaja isiksust, on viidud siin oma tipule. E. Köhler'i „Schaffensunterricht“ erineb järelikult just sellepolest, et ta ei paku mingeid „retsepte“ ja ei kirjuta ette kindlaid meetodeid, vaid ta tahab võimaldada seda ideaalset kohanemist ainega, õpilaste isiksustega ja nende individuaalsete arenguvajadustega, kohanemist, mis läheb palju kaugemale sellest võimalusest, kui õpilased ja õpetaja on seotud kindlate ettekirjutatud „meetoditega“, kuidas toimida sel või teisel juhul.

I. Klass siirdub „vabale tööviisile“.

„Vaba koolitöö“ eeldab, et õpilased saavad teatava liikumisvabaduse klassis, nii et nad võivad otsida abi üks teiselt. Tööviis ehitab, teiste sõnadega, kõrgemat sotsiaalset elu kui see, mis võib ilmnedagi enam retseptiivselt toonitatud õpetamisel. Puhta „klassiõpetuse“ puhul on ju „koostöö“ õpilaste vahel vähe hinnatud. Seda võidakse nimetada „vussimiseks“ ja takistatakse vastavate korraldustega.

Tööviis, mis oma olulises osas põhjeneb klassi sotsiaalsel elul, loob vastupidise olukorra: koostöö on kõrgel määral soovitatav ja paljudel juhtudel vajalik, et töötulemused saaksid võimalikult head.

Kui õpilased istuvad üksikult, siis esinevad ülesaaatud raskused ühiseks tööks, sest kui abivajajad iga kord peaksid lahkuma kohalt, mõjutaks ilmselt tööd liikumine ja rahutus klassis. Sellepärast on koostöö eeltingimuseks, et lapsed tohivad koonduda rühmadeks.

Moodustada „rühmi“ on laste jaoks midagi loomulikku. Juba õpilaste vabadus istuda, kuhu nad soovivad, viib rühmitumisele. Motiiv nende moodustamiseks võib olla väga mitmesugune. Käesolevas laialdasemas märk-

metekogus tähendab termin „rühm“ iga kahe või enam õpilase liitumist, hoolimata sellest, kas siht on pedagoogiliselt soovitatav või mitte.

Esimesel tunnil, mil „protokollimine“ toimus, said õpilased täiesti ettevalmistamata teada, et neil üheks tunniks oli õigus kokku istuda kellega tahes ja et nad võisid tegelda, millega nad ise soovivad. Vabadus tundus neile kindlasti liialt üllatavana ja ebatõenäolisena, sest kahtlevalt ja ebakindlalt istusid mõned kokku. Neid esimesi rühmi võib küll sobivalt märkida *Gerda Poppe*'lt laenatud nimetusega: „lauarühmad“, mida ta määratleb nii viisi: „Lauarühm mahutab enesesse kõiki, kes istuvad koos, vaatamata sellele, kas nad moodustavad „ehtsaid“ rühmi või mitte.“¹ Juba sotsioloogiliselt vaatenurgalt on loomulikult osa neist rühmadest väga nõrgad moodustised. Veel kõikuvamaks muutub väärtus pedagoogilisest vaatekohast.

Mõnedel, kes meie esimese katse ajal moodustasid rühmi, ilmnes hoogu koostöök. Säärastele, pedagoogiliselt väärtuslikkudele rühmadele, on Poppe andnud nime-tuse „ehtsad rühmad“. Poppe uuris põhjalikumalt rühmitumisi *P. Petersen*'i katsekoolis Jena ülikooli juures (uurimused hõlmasid nooremast rühma kooli kolmest põhirühmast, s. t. lapsi 6—9 aasta vanuses). Ta leidis, et „ehtsad rühmad“ moodustasid keskmiselt 70% kõigist koostatud rühmadest („lauarühmad“).

Kuigi õpilased minu klassis olid hulga vanemad kui lapsed, kellega tegeles Poppe (keskmine vanus minu klassis oli novembris 1932, kui katse algas, 11¹/₂ a.), ei julge ma väita, et „ehtsaid“ rühmi alguses oli minu klassis arvukamalt, pigemini vastupidi. Et aga lapsed „jena-kava“ kohaselt harrastasid oma tööd ilma pedagoogilise mõjuta

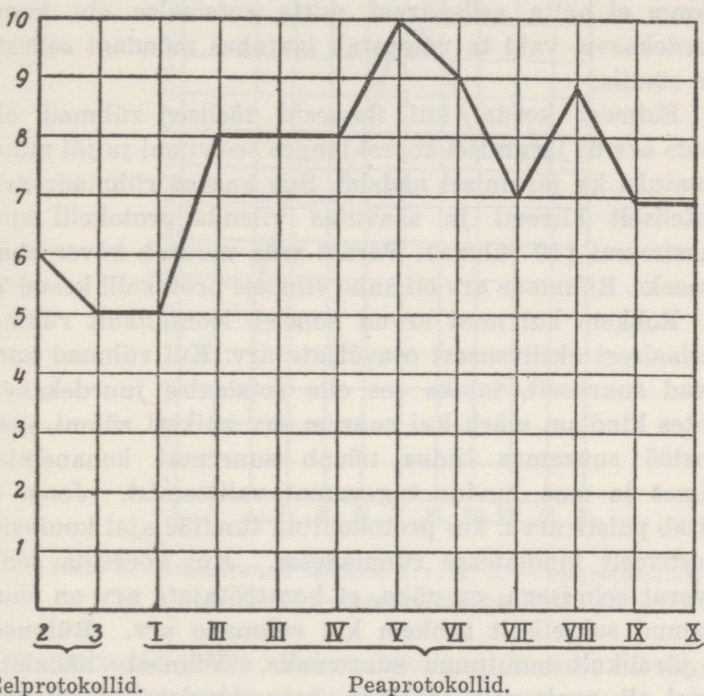
¹ E. Köhler, F. Winnefeld u. G. Poppe j. t.

selles suunas ja mina teisest küljest juba algusest peale õhutasin poisse kavakindlale ja väärtuslikule koostööle, ei ole mingit kahtlust, et „ehtsate“ rühmade arv tõusis üle 70%.

Selle arengu täpne uurimine ja „ehtsate“ rühmade protsentuaalse juurdekasvu seletamine oleks kahtlemata väga huvitav, ent minu materjal ei luba säärast arutelu. Ma sain selle ju hoopis teisiti kui Poppe. Poppe töötas läbi minutiprotokolle kompetentseilt abilistelt, kes vaatlesid ainult üht üksikut last. Ühtaegu selle protokollimisega vaatlesid teised kaastöölised ainult rühmi. Minu materjal on kogutud sel ajal, kui ma õpetasin (ainult mõned protokollid alguses on kirjutatud, ilma et ma osa võtsin klassi tööst). Ta peab sellepärast olema väga ebatäielik, võrreldes Poppe' materjaliga. Teadagi katsusin hiljem tõestada oma tähelepanekuid sellega, et poisid pidid kirjalikult aru andma oma tööst ja kõigest, mis esines katsetundidel. Andsin vastamiseks küsimused, mis puudutasid nende jõudlust, nende suhtumist seltsilistesse jne., ja võrdlesin vastuseid õpilaste vabade kirjalikkude arvustustega ja enda tähelepanekutega. Siia lisandub veel abi, mis mul oli sellest, et tundsin iga üksikut õpilast lähemalt. Ent igal juhul on mu materjalis loendamataid lünki: tuhandeid enam-vähem tähtsaid momente on jäänud tähele panemata. Kui oleksin jõudnud kõike teostada, oleksin õigustatud tegema kaugelt rohkem järeldusi sellest. Et vältida valevõtteid, ei taha ma „pressida“ välja järeldusi, vaid ainult esitan seda, mis on enesestmõistetavalt selge, ja fakte selgitatakse arvudega või graafiliselt ainult sel juhul, kui oli suhteliselt kerge neid kindlaks määrata ja kontrollida, näit. arvud, mis puudutavad tundide ajal moodustatud rühmi jne.

Läheme nüüd tagasi rühmamoodustamisele. Lühiduse pärast tarvitame edaspidises väljendust rühm laua-

rühma asemel ja arvestamata eesmäärke, mis on määranud rühmade tekkimise. Pideva mõju tõttu on tõenäoline, et mitmed rühmad ajajooksul muutusid selleks, mida võib-olla võiks nimetada töö rühmadeks, s. t. liitudeks, milledes liikmed vastastikkuse abi kaudu parandasid oma



Joon. 5. Rühmade arv katsetöö kestel.

saavutusi. Joonis 5. näitab rühmade arvu, mis moodustati selle aja kestel, kui kirjutati 13 protokollit. Sotsiaalne elu oli alguses vähe arenenud. Rühmade arv ei ole mingi täpne mõõdupuu selle kohta, sest tihti väljaspool rühmi

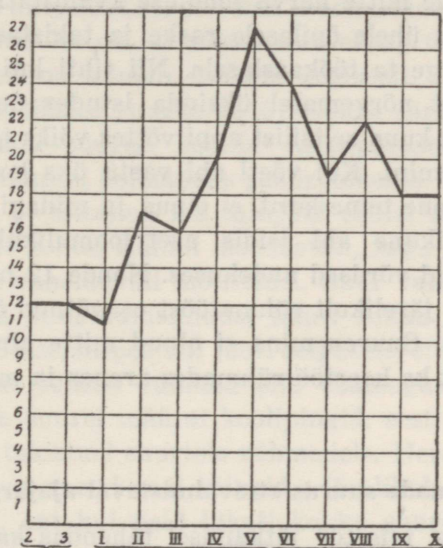
esinev koostöö oli ka väärtuslik sotsiaalne nähe. Teisest küljest olid rühmitused kahtlase väärtusega. Alguses, enne kui taibati koostöö mõtet, olid rühmad mitte harva nii kindlusetud, et nad lagunesid mõne minuti pärast. Ainult kestvamad rühmad on arvestatud. Koostööd, mis aegamööda ilmnis rühmade vahel, ei ole arvestatud. Diagramm ei näita sellepärast mitte sotsiaalse elu kogu juurdekasvu, vaid ta valgustab igatahes mõndagi sellest, mis sündis.

Esimest korda, kui ilmnesisid tõelised rühmad, oli nende arv 6; järgmisel korral langes see viieni ja jäi muutumatuks ka järgmisel nädalal. Siis kasvas rühmade arv suhteliselt kiiresti ja saavutas viienda protokollil ajal maksimumi (10 rühma). Pärast seda muutub kõver ebatasaseks. Rühmade arv oli kahe viimase protokollil kestel 7.

Rohkem kui need arvud kõneleb loomulikult rühma sotsiaalsest aktiivsusest osavõtjate arv. Kui rühmad kasvavad suuruselt, tohiks see olla sotsiaalse juurdekasvu suhtes kindlam märk kui suurem arv väikesi rühmi, sest koostöö suuremas liidus nõuab suuremat kohanemisvõimet ja oma huvide tugevamat valitsemist. Joon. 6 näitab poiste arvu, kes protokollitud tundide ajal kuulusid relatiivselt kindlatesse rühmadesse. Kui võrrelda seda kõverat eelmisega, on näha, et koostöötajate arv on suurenenud suhteliselt rohkem kui rühmade arv. Rühmad on järelikult muutunud suuremaks. Viimaste nädalate kestel oli peale selle rohkem haigestumisi kui varem. See mõjus loomulikult niihästi rühmade arvule kui ka koostöötajate kogusummale.

Alguses võttis ainult 42,9% õpilasist osa rühmatööst; 12 nädala pärast liitus mitte vähem kui 71% õpilasist rühmaks. Seega on (relatiivne!) suurenemine 65,5%, juurdekasv, mida tuleks pidada rahuldavaks nii lühikese aja jooksul. Nagu varem tähendatud, moodusta-

sid „ehtsad rühmad“ alguses väga väikese osa rühmade arvust. Rühmitumise tegurid ei olnud mitte harva väärtusetud pedagoogiliselt. Valiti näit. kedagi lauakaaslaseks, kuna ta oli „kena“, „elas samas majas“ jne. Mõnenäda-



Joon. 6. Rühmitunud õpilaste arv; 2, 3 — eelprotokollid; I—X — peaprotokollid.

lase vaba töö järele võisin märkida, et koostöö oli muutunud efektiivsemaks: otsiti ikka enam vastastikut k a s u koostöös ja mittesoovitavat liiki rühmitused olid vähenenud. Kuid veel leidis takistusi rühmaeluks. Üks neist oli poiste a u a h n u s. Nende aruannetes vaba töö kohta, mida me nimetasime katsetundideks, kordub vahelduvas vormis järgmine mõte: „Ma ei töötanud kellegagi koos, vaid tegin kõik ise.“ Jõudis õpilane hea tulemuseni omal jõul, ei pea teda sellepärast laitma, et ta tahtis seista

omil jalgel. Iseseisvus on väärtuslik omadus, sama palju väärt kui sotsiaalne suhtumine. Ent väga tihti oli uhkus aluseta: poiss oli teinud palju vigu ja ei oleks neid võib-olla teinud, kui ta oleks lasknud arvustada tööd kaasõpilasel või vastu võtnud teiste nõu. Peale selle suurendas koostöötamine mitte harva jõudluse kvantitatiivsust, sest see, mis näis ühele õpilasele raske ja takistas teda, võis võib-olla kerge ta töökaaslasele. Nii tihti kui oli juhust, rõhutasin, et nõrgematel üksinda istudes õnnestub töö vähem hästi, kuna seltsilist appi võttes võiks töötada rohkem ja paremini. Kui võeti abi vastu üks kord ja võidi teha vastuteene teine kord, ei olnud ju midagi võlgu. Selline vastastikune abi leidis aset loomulikult kaaslaste vahel, kes olid võrdsed andekuses. Nende 12 nädala jooksul suurenes järelilikult rühmatööst osavõtnud õpilaste arv kaunis palju. Suurenemine ei olnud mitte ainult kvantitatiivne, sest ka koostöö rühmades arenes ja muutus efektiivsemaks.

Rühmade suurus ettevalmistaval ajajärgul.

Küsimus, mis töö jätkamisel tähendas kaunis palju, oli rühmade suurus. Ettevalmistaval ajajärgul tohtisid õpilased moodustada suuri või väikesi rühmi oma soovi järgi. Ülevaate rühmade keskmisest suurusest sel ajal annab järgmine tabel:

Eelprotokollid			Peaprotokoliid									
	2	3	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Rühma liikmete keskmine arv	2,0	2,4	2,2	2,13	2,0	2,75	2,7	2,67	2,7	2,2	2,57	2,57

Esimese protokollil ajal ei pööranud ma mingit tähelepanu rühmadele. Vaatlused algavad alles teise eelproto-

kolliga. Rühmad olid siis minimaalse suurusega. Pärast kasvasid nad kaunis ebareeglipäraselt. Seda põhjustasid paljud asjaolud. Koolipingid olid enne kahekaupa koos. Poisid ei loobunud otsekohe omast vanast harjumusest, kui nad said vabaduse koha valikuks! Nad olid alguses pealegi väga harjumatud, et võida moodustada suuremaid rühmi. Iseloomulik on, et pidev juurdekasv tuleb järsku, kuna vähenemine toimub rohkem aeglaselt. Kolmandas eelprotokollis tõuseb suurus 25%. Kolme järgneva katse kestel väheneb suurus kaunis reeglipäraselt ja jõuab uuesti miinimumini kolmandas peaprotokollis.

Alguses ei esitanud ma mingeid erilisi nõudeid õpilaste jõudluse kohta. Rühmi moodustati, nagu juba varem öeldud, väga vahelduvail motiividel. Suur vabadus oli nii ebaharilik ja puht uudishimust istuti kokku hästi suurtesse rühmadesse, niipea kui jõuti selgusele, et see ei olnud keelatud. Ent suured rühmad olid ebanugavad. Selleks aitasid kaasa suurel määral koolipingid, sest nad tekitasid tehnilisi takistusi suurtele rühmadele. Need olid tavalised üheistmelised pingid, järelikult iseenesest kaunis head, ent kui neid lükati kokku suuremal arvul, jäid need poisid, kes istusid rühma keskel, vangi ega saanud vabalt tuua enesele töömaterjali (paberit, raamatuid, jne., mis olid eri laual). Sellele lisandus veel harjumatus koostööga, nii et poistel oli raske kohaneda üksteisega. Tulid tülid ja suured rühmad lagunesid. Viimaste protokollide ajal tuli juurde uus tegur, mis mõjus takistavalt rühmade juurdekasvule, nimelt pidevalt suuremaks muutunud nõuded jõudluse suhtes. Suured rühmad olid kohmakad. Koostöö lähem uurimine oleks kindlasti näidanud, et nad tõeliselt koosnesid kahest või mitmest väiksemast rühmast (kahe või kolme liikmega), mis olid seotud omavahel kaunis ebakindlalt. Rühmade suurus olenes peale selle veel ainest. Kõik koostöö, nagu teada, ei sobi ju

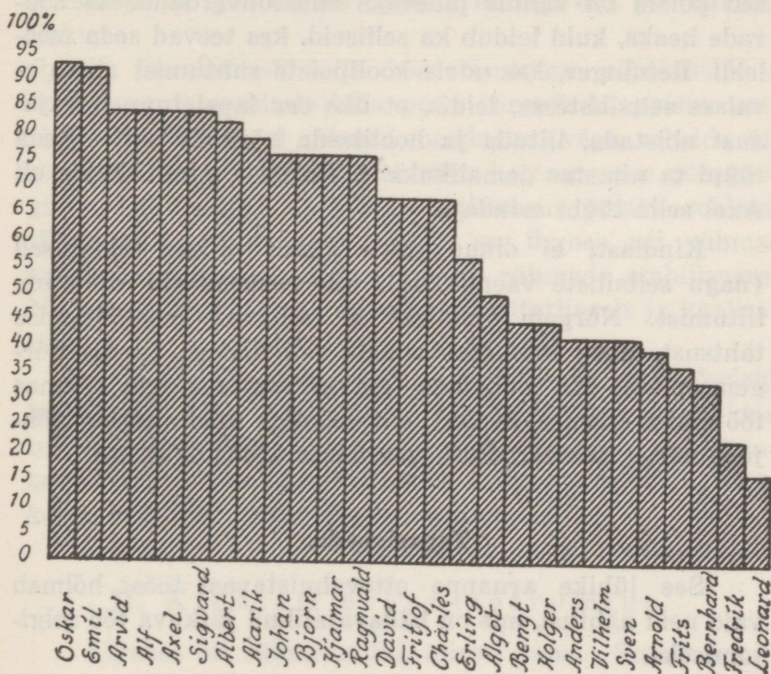
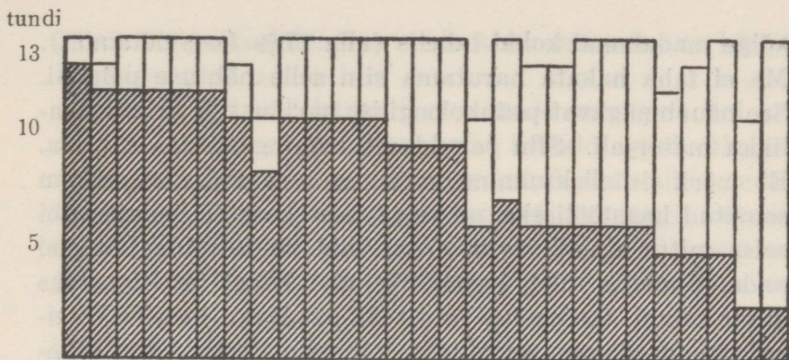
rühmatööks. Nii võib kirjand loomulikult olla mõnikord väga tore ühine ülesanne, näit. klassi ajakirja koostamisel, kuid tõeliselt on kirjand isiklikku laadi ja see tuleb vaid kahjuks tööle, kui teda võtta rühmatööna.

Juhuslikud kõikumised võivad kindlasti olla väga huvitavad, kuid see, mis siin esijoonel pakub huvi, on ühtlaselt tõusev joon, mis jääb järele, kui jätame kõrvale juhuslikud momendid. Rühmade keskmine suurus on aegamööda kasvanud. Minimaalsuurusest kuni keskmise suuruseni 2,57 (üheksandas ja kümnendas peaprotokollis) on ju üle 25% juurdekasvu. Ei oleks ebaõige seletada seda sotsiaalse arenguga, s. t. suurenenud võimega läbi saada suuremates rühmades.

Millised poisid võtsid kõige rohkem osa rühmatööst?

Joonised 7 ja 8 näitavad, missuguses ulatuses iga poiss võttis osa rühmatööst ettevalmistaval ajajärgul.

Esimene oletus oleks, et vähem andekad, kel on raskem tulla toime omal jõul, otsivad abi rühmas, ja et osavamad peaksid auasjaks „teha kõik ise“. Uurimus näitab, kui mitte just otse vastupidist, siis ometi seda, et just intelligentsemad lapsed kasutavad rühmatööd kõige enam. Need seitse poissi, kes kuulusid rühmadesse enam kui 80% ajast, kuuluvad klassi paremasse kihti (andekuse mõttes) ja ainult kahe erandina (Anders ja Sven) leiame andekaid diagrammi paremal poolel. Neist, kes kuulusid rühmadesse ainult 40% ajast (või alla selle), on vaid üks keskmiselt andekas, kuna teised neli seisavad allpool keskmist taset. Näib järelikult, nagu oluksid need, kel oli suurim vajadus seltsiliste abi ja arvustuse järele, kõige vähem huvitatud koostöötamisest. Säärane otsus oleks liialt kergesti tehtud. Keegi ei püüdnud innukamalt, kui seda tegi Leonard, liituda seltsilistega, ent siiski on ta



Joon. 7 (ülal). Poiste osavõtt katsetundidest; viirutatud osa näitab rühmatöö tundide arvu, viirutamata — üksinda töötamist. — Joon. 8. Üksikute õpilaste osavõtt rühmatööst (%%-des). Mõlemal joonisel on õpilaste järjekord üks ja sama.

kõige madalamal kohal tabelis (alla 17% koostöötamist). Ma ei taha hakata harutama siin selle nähtuse põhjusi. See nõuab sügavat psühholoogilist haridust ja eriti rikkalikku materjali. Siin rahuldume mõninga lihtsa faktiga. Et nõrk intellektuaalne varustus teeb indiviidi vähem soovitud kaastööliseks, on selge, sest koostöö loomuses ei seisa mitte ainult vastu võtta, vaid võida midagi tagasi anda. Õnnetus tuleb harva üksinda. Nigel intelligentsus ei ole mingi üksiknähe, vaid teda saadavad tavaliselt teised puudused, mis teevad isiku vähem otsituks. Väga vähesed poisid on valmis pidevaks eneseohverdamiseks sõprade heaks, kuid leidub ka selliseid, kes teevad seda meeleldi. Reininger, kes uuris koolipoiste suhtumist abivajavaisse seltsilistesse, leidis, et üks osa lapsi tunneb vajadust abistada, liituda ja hoolitseda nõrkade eest. Seda tüüpi ta nimetas „emalikuks“¹. Poistest minu klassis oli Axel selle tüübi esindaja.

Kindlasti ei olnud mitte ainult välised takistused (nagu seltsiliste vaenlikkus), mis raskendasid andetute liitumist. Nõrgem intellekt ei taibanud koostöötamise tähtsust. Koos intelligentsemate seltsilistega tundis nõrgem õpilane end madalana (alaväärsustunne tegi rühmas töötamise ebameeldivaks), ent eelkõige tuleks otsida põhjust nõrga enesekindluse vajaduses „teha kõik ise“.

Tagasisivaade.

See lühike aruanne ettevalmistavast tööst hõlmab vaid neid nähtusi, mis on hädavajalikud jätkuva töö selgitamiseks.

Kui vaatame tagasi sellele, mis on sündinud esimese

¹ Vrd. K. Reininger, Das soziale Verhalten von Schulneulingen, Wien 1929. Lk. 17.

12 nädala jooksul, leiame, et klassi kasvatamine on käinud kaht teed.

1) Poisid said kaugelt suuremaid vabadusi, kui neil oli varem: õiguse istuda, kuha nad tahtsid, istuda üksinda või valida töökaaslane, vabaduse antud alal valida endale tööülesandeid ja ise oma parima võime järgi katsuda lahendada neid. Vabadusega suurendati kohustusenouet ja kasvatamine vastutustundele sai hädavajalikuks eelduseks. Elu seab nõudmisi kõigile, ka õpilasile koolis (õppekava). Tuleb nii hästi kui võimalik täita oma kohustust. Poisid pidid igas tunnis õppima midagi uut ja väärtuslikku.

2) Paralleelselt selle kasvatamisega vabatahtlikule kohustuse jaatamisele käis püüe arendada poisse sotsiaalselt. Esimesed rühmad moodustati väga vahelduvail motiividel ja olid sellepärast väga heterogeense pedagoogilise väärtusega. Aegamööda pöörasid poisid rohkem tähelepanu efektiivsusele töös ja see ilmnis nii rühma-kaaslaste täpsemas valikus kui ka rühmade stabiilsuses. Nii võisid jõudlused suurene da kvantitatiivselt ja kvalitaatiivselt.

Juba nüüd kerkisid mitmed probleemid, mis nõudsi d lahendust. Üht tähtsamaist puudutati hiljuti: kuidas tuleks juhtida nõrgemaid väärtuslikesse sotsiaalseisse kontaktidesse? Lahendus, mida ma otsisin, ja arvustus selle kohta kuuluvad aruande viimasesse ossa.

II. Kindlam organiseerumine.

Alguses oli rühmitumine täiesti vaba. Soovis keegi istuda üksinda, tohtis ta teha seda; tahtis ta koos töötada, võis ta valida töökaaslase. Mõttega, et sotsiaalne elu areneks kiiremini siis, kui kiirendada rühmade moodustamist ja aidata rühmade organiseerimist, astusin ma aktiivselt

vahele ühe ettepanekuga. Kui meil ühel päeval (oli 25. veebruar 1933) jäi mõni minut vaba aega ühes tunnis, kasutasime seda selleks, et teha rühmatööd kindlajoonelisemaks. See „abi“ oli küll kahtlase väärtusega, kuid ma oletasin siis, et tal võiks olla mõnesugune tähtsus. Viimasel ajal olid rühmad näidanud tendentsi suuremale püsivusele: alguses muutusid rühmade koosseisud alatasa, ent hiljem jäid üleminekud ikka harvemaks. Minu küsimus poistele, et kas nad ei tahaks igaüks teha ettepanekut, valides mõningaid seltsilisi alaliselt koostötamiseks, huvitas neid väga. Kuna meie klass koosnes 28 õpilasest, olime ühel arvamisel, et tuleb moodustada seitse rühma.

Võimaluseks seltsilistega nõu pidada rühmade koostamise kohta ei jäänud aega. Igaüks pidi esiteks kirjutama oma nime ja siis kolme kaaslaste nimed, kellega ta meelsamini sooviks koos töötada. Et rühmad juba teataval määral olid stabiliseerunud, ei olnud ette näha 28-t erisugust ettepanekut, ent kuna õpilased ei saanud nõu pidada, võis oodata mitmeti varieeruvaid ettepanekuid. Oleks kindlasti väärt edaspidise rühmatöö kestel teada, kuidas iga õpilane meelsamini tahaks koostada oma rühma. See mõte oli põhjuseks, et poistele ei antud aega rühmade koostamiseks. Mis ma siis oleksin saanud, oleks olnud seitse valmis rühma, ja ma ei oleks saanud kuulda seda ohet südame põhjast, mis nüüd pidi tulema.

Et kindlate rühmade suuruseks sai neli liiget, ei põhjenenud loomulikult mitte ainult sellel asjaolul, et õpilaste arv klassis oli jaguv neljaga. Ka teised on eelistanud seda arvu rühmitamisel. Suured rühmad (kuus või seitse liiget) olid ebanugavad pinkide vormi tõttu — koolilaudade vorm mõjub rühmade moodustamise võimalusele ja on üsna suure tähtsusega vabas töös.

See rühma suurus, mille juurde ma kindlaks jäin, oli umbes aritmeetiline keskmine kõige suurematest (7 liiget)

ja kõige väiksematest päris vabalt moodustatud rühmadest. Et rühmad suurel määral muutusid seaduseks, oli mulle selge, kuid ma oletasin, et just see nõuab sotsiaalse elu arengut. Aruande lõpul heidetakse korraldusele arvustav pilk.

Asja juurde! Poisid kirjutasid soovitud rühma-kaaslaste nimed ja kriipsutasid alla — kokkuleppe kohaselt — selle nime, keda nad tahtsid rühma „juhiks“. Osa püüdis teha selgeks väljavalituile, et nad tahavad nendega koos töötada ja nii saada jaatavat või eitavat vihjet.

Ettepanekute läbivaatamisel leiti, et kolm rühma olid valmis kohe (juht puudus rühmas 3).¹

Need kolm rühma olid koostatud järgmiselt:

Rühm 1: Björn (juht, valitud üksmeelselt), Sven, Emil, Oskar.

Rühm 2: Ragnvald (juht, valitud üksmeelselt), Albert, Fredrik, Alarik.

Rühm 3: Frits, Hjalmar, Holger, Sigvard. Iga liige sai ühe hääle juhi valimisel, mis on märk, et veel kedagi ei tuntud juhiks loodud olevat.

Kümnes ülejäänud ettepanekus ilmnisid variatsioonid. (Arvud sulgudes näitavad, et poissi on valitud nendesse rühmadesse).

Rühm 4: David, Arnold, Alf, Fritjof.

Rühm 5a: Fritjof (ka rühmas 4), Johan, Anders, Sven.

Rühm 5b: Johan (5a), Charles, Anders, Alf (rühm 4).

Rühm 5c: Charles (5b), Johan (5a ja 5b), Alf (4 ja 5b).

Rühm 6c: Leonard, Vilhelm, Algot, Erling.

Rühm 6b: Leonard (6a), Bengt, Erling (6a), Axel.

Rühm 6c: Bengt (6b), Sven (1), Erling (6a ja 6b), Axel.

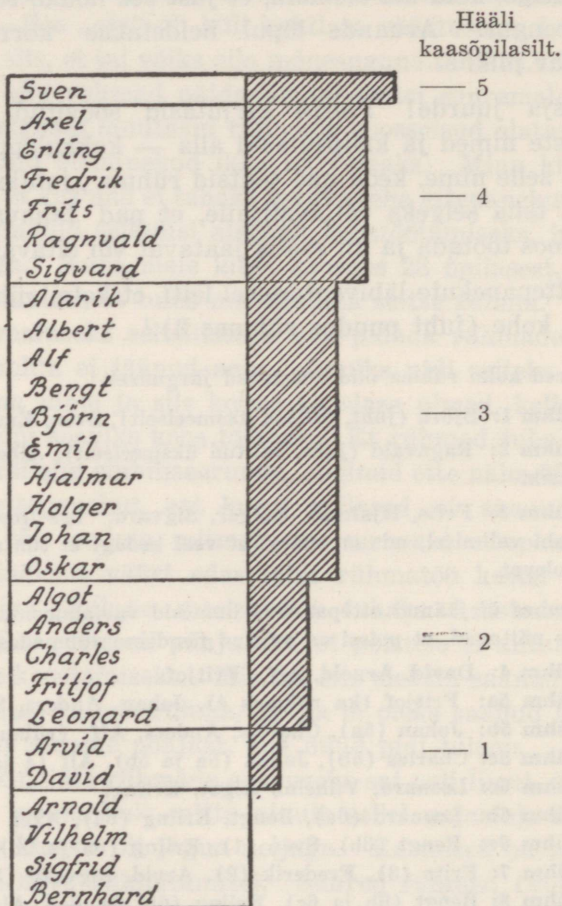
Rühm 7: Frits (3), Frederik (2), Arvid, Sigvard (3).

Rühm 8: Bengt (6b ja 6c), Erling (6b, 6a, 6c), Algot (6a), Axel (6b ja 6c).

Rühm 9: Arvid (7), Algot (6a ja 8), Ragnvald (2), Axel (6b, 6c, 8).

¹ Poiste nimed on muudetud.

Puudusid: David, Fritjof, Bernhard ja Sigfrid. Seltsilised olid siiski hääletanud Davidile (rühm 4) ja Fritjofile (rühm 4 ja 5a), kuna Bernhard ja Sigfrid ei olnud tulnud mõttesse. Bernhard



Joon. 9. Rühmakaaslaste valimine.

oli kuulunud klassi juba algusest peale. Et kõik ta unustasid, tähendab küll, et keegi ei tahtnud teda endale kaaslaseks. Sigfrid oli hiljuti tulnud klassi ja oli veel tundmata. Pealegi oli ta harju-

mata selle tööviisiga, mis tähendas palju, seepärast ei arvatud temast olevat kasu. Teda hakati hiljem armastama, kuna ta oli tubli ja ustav kaaslane. Arnold ja Vilhelm olid kohal, kuid nad said vaid ühe koha (nimelt oma ettepaneku!). See arv, mis näitab, mitu korda üht või teist poissi esitati rühma liikmena, ütleb meile mõndagi sellest, kuidas õpilased hindasid teisi oma kaastöölistena (vt. joon. 9).¹

Kui võrrelda seda diagrammi eelmistega, kus on kujutatud nende tundide arv, mis poiss oli kohal, ja tundide arv, mis ta kuulus kuhugi rühma, siis leiame huvitava ühtivuse, kuid sellele tuleme hiljem tagasi.

Rühmadesse jagamine toimus järgmisel päeval, kui kõik õpilased olid kohal. Tegime nii, et poisid istusid rühmadesse nelja kaupa (oma soovi järgi). Iga rühm valis siis ühe liikme juhiks. Kolmas rühm, kus eelmisel päeval olid lahkkelid juhi suhtes, valis selle nüüd. Rühmad said järgmise koosseisu (juhi nimi esikohal):

1. Björn, Sven, Emil, Oskar.
2. Ragnvald, Albert, Fredrik, Alarik.
3. Hjalmar, Frits, Holger, Sigvard.
4. Fritjof, David, Anders, Arnold.
5. Axel, Bengt, Sigfrid, Vilhelm.
6. Arvid, Alf, Johan, Algot.
7. Charles, Leonard, Erling, Bernhard.

Püsivad rühmad olid loodud. Nende koostis oli ebaühtlane ses suhtes, et üldiselt võttes oli toimunud liitumine andekuse järgi. Paremad õpilased olid jätnud nõrgemad nende endi saatuse hooleks. Oli lõbusam omada töökaaslast, kes võisid pidada sama takti ja ei olnud takistuseks töös. Nõrgemate seltsilistega pidi olema valmis ohverdama oma aega, et nad suudaksid pidada sammu, teiste sõnadega, olnuks rohkem tööd, kuid töötulemused oleksid jäänud halvemaks. Töö seisukohast ja ka sotsiaalselt vaadatuna oli see rühmitumine vähem hea, kuid liik-

¹ Diagrammi ei tule võtta katsena sel viisil mõõta iga õpilase sümptiaiad klassis. Et seda leida, oleks pidanud teostama palju katseid. Säärastele uurimustele vihjab K. Reininger: Das soziale Verhalten von Schulneulingen.

med igas rühmas olid selle eest kaunis ühtlased omavahel. Tagajärg oli see, et kiusatus mahakirjutamiseks kõrvaldati suurel määral ja et nõrgemad ei tundnud oma võime-tust nii nagu siis, kui nad oleksid istunud koos edukamate seltsilistega. Pealegi ei olnud sel nii suurt tähtsust, et nõr-gemad moodustasid omad rühmad, sest kõigil oli õigus otsida abi ka väljaspool oma rühma, kui see oli vajalik.

Vaatleme nüüd lähemalt rühmade liitumist, iseloomustades lühidalt iga üksikut liiget. Rühma juhti nimetatakse esimesena.

Rühm 1. Björn oli igas suhtes klassi „pärl“, esimene ka käsi-töös, võimlemises ja spordis. Ta oli vabameelne, reibas ja enesekindel, omas väljakujunenud juhiomadusi ja oli kogu klassi endastmõistetav juht. Aegamööda kaotas ta poolehoiu. Oma innukuses olla alati esimene, oli ta tüs-sanud teisi. Ühes kirjandis kaebas ta hiljem, et seltsi-lised teda enam ei usalda. Kuid ka teised märgid näi-tasid, et Björn selle perioodi lõpul seisis otsustava kriisi ees.

Sven: vaevalt keskmist kasvu, väga andekas, täpne töömees, kuid oli kogu vaba rühmitumise ajal näi-danud kalduvust isoleeruda (kuulus rühma ainult 42% ajast).

Emil: virk ja tubli. Kolis varsti teise linnaossa ja asetati uustulnukaga, nimega Helge.

Helge sai oma eelmiselt õpetajalt atestatsiooni, et tal puuduvad huvid ja et ta on andevaene. Seega ei võinud teda kuidagi võrrelda oma rühmakaaslastega, kuid tänu nende abile ta käis tõusuteed. Kahtlemata mõjus ja ise ebasoodustavalt seltsilistele, kes ilma temata oleksid tootnud enam.

Oskar: andekas, ent mitte eriti hea koostöötaja, sest ta oli tülitsemishimuline ja kergesti ärrituv. Sat-tus kergesti seltsilistega vastuollu ja tahtis otsustada nende üle. Oli „üksik laps“. Vanemad töötasid mõlemad ja poiss oli palju omapead.

Rühm 2. Ragnvald valiti, nagu teada, juba esimesel päeval juhiks (ühel häälel), kuid valik ei olnud õnnelik. Ta püüdis nii väga juhiks saada, et hääletas „eksikombel“ ise enesele! Ta unustas tihti oma kohused ja lõbustas

seltsilisi sellega, et mängis „pajatsit“. Teiste silmis muutus ta naeruväärseks oma kalduvusega nutta iga pisiasja pärast. Elav, „närviline“ temperament tegi teda peagi võimatuks ja pärast üht tüli seltsilistega, teatasid need, et on valinud Fredriku juhiks. Ragnvald kohanes ilma pikemata degradeerimisega ja muutus lojaalseks kaastöötajaks.

Fredrik oli Ragnvaldist allpool andekuses, kuid ta omas paremaid juhiomadusi. Ta oli suurem, heasüdamlik, sõbralik ja abivalmis. Intellektuaalselt allpoololekut tasus kohusetruudus.

Albert oli õnnetu laps ja emata. Ta oli kade, äkiline ja vali. (Võib-olla antagonism noorema venna suhtes.) Ta võttis teiste süü enda peale, mida psühhoanalüütikud seletavad igatsusega kaastunde järele. Kahe viimase aasta jooksul oli ta käitumine laitmatu.

Alarik kuulus õnnelikku kodusse. Selles materiaalselt küllalt viletsas klassis kuulus ta kõrgemasse kihti. Ta andekus oli vaevalt keskpärane. Oli pisut „närviline“ ja kirjutas koleda käekirjaga. Rühmakaaslasena kuulus ta paremate hulka.

Rühm 3. Hjalmar — intellektuaalselt väga hästi arenenud. Ta oli kasvult väike, sõbralik, kuid kindlusetu. Sattus tihti konfliktidesse kaaslastega. Välimuselt oli lohakas: tuli määrdinud riietega kooli, mitte harva pesemata ja kammimata. Veetis palju aega tänaval. Lohakas nagu ta välimus, oli ka käekiri. Tülide juurde tema rühmas tuleme hiljem tagasi.

Frits — rahutu ja tujukas poiss. Ka temal oli raske teistega läbi saada. Tal ei olnud mõnikord töotu ja jäi siis tegevusetu istuma. Ta välimus reetis lohakust ja pani oma pitseri ka käekirjale.

Holger — suure kasvuga, „ainuke laps“. Hingeline labiilsus ilmnis ka käekirjas. Korralik välimus.

Sigvard tuli jõukast kodust. Oli hea ja toetas kaaslasid. Nägi öösiti õudseid unenägusid, mis arsti arvamusel seisvat ühenduses hirmukasvatusega kodus.

Rühm 4. Fritjofil oli hea kodu. Ta oli kõige vanem õdedevendade hulgas ja tal tuli hoolitseda väikeste eest sagedamini, kui ta seda ise soovis. Võib-olla oli see ometi

arendanud ta võimet juhtida teisi. Ta oli elav, fantaasia-rikas ja andekas, meeldiva käitumisega, ja kaaslased armastasid teda. Ta viga — kahjuks sagedane andekatel — oli ajutine lohakus. Vahetevahel töötas plaanitult, mis oli mõtlemapanev lugu juhi suhtes, kuid ta võis teisi kaasa tõmmata.

David oli vaevalt keskmiselt andekas, labiilne ja rahutu. Muutus sageli „kibedaks“, läks eemale kaaslaste juurest ja istus üksinda. Ta vastutustunne oli nõrk, tahe veel nõrgem ja ta „unustas“ tihti — viia lõpuni oma tööd.

Anders: väga andekas ja virk, mispärast ta kuulus paremate hulka klassis. Ta oli kordaarmastav ja ustav. Valiti aasta pärast juhiks rühmas 7 (Arnoldi järele). Ta ei tundnud end hästi uues rühmas ja igatses tagasi endisesse.

Arnold — klassi „murelaps“. Vanemad olid haiglased. Kujutles alati, et talle tehakse ülekohtu ja unistas kättemaksust ja võidust ülekohtuste üle. Selleks aitas kaasa kahtlemata suhe isasse ja vanemasse vennasse. Kuna ma oletasin, et ta tunneks end paremini juhina kui alluvana, tuli tal võtta enda peale juhtimine rühmas 7. Ent ta kuulus „korratusse tüüpi“, ei omanud küllaldaselt enesevalitsemist ja ei olnud võimeline kandma kohustusi, mida juhiksolemine nõudis.

Rühm 5. Axel oli klassi kõige enam abivalmis poiss; keskmiselt andekas, omas tugevat kohusetunnet, armastas tööd, kuid ohverdas meelsasti oma aega kaaslaste abistamiseks. Alati heatujuline, ei saanud kunagi kurjaks. Suurepärase juht!

Bengt — andevaene, kuid virk ja vaikne poiss.

Sigfrid — vaikne, tagasihoidlik, virk, kohusetruu ja küllalt andekas.

Vilhelm oli rahutum kui ta kaaslased; vaevalt keskmiselt andekas, muutus meeleldi käratsevaks, häiris vahetevahel ja näitas kalduvust isoleerumiseks.

Rühm 6. Arvidil oli, kuigi ta oli virk ja intelligentne poiss, raske juhtida teisi. Ta ülesanne oli raskem lõhenemiskalduvuste pärast rühmas, nagu juba mainitud.

Alf kuulus „korratusse tüüpi“. Andekuselt kesk-pärane, kuid rahutu iseloomu ja alaliste ühest teise vis-kumiste tõttu olid töötulemused nõrgad. Ta oli kärat-seja, pilkaja ega olnud just armastatud. Sellele rahu-tule vaimule oli igav omada alati samu kaaslasi ja ta katsus tõmmata uusi rühmi.

Johan oli ka labiilne, ent mitte samal määral kui eelmine. Ta oli keskpäraselt andekas, sai paremini teistega läbi, kuid tal oli raske valitseda ennast, alis-tuda „seadustele“ ja tal oli kalduvusi „vussimiseks“.

Algot ei saanud hästi läbi Johaniga, sest mõle-mad olid rahutud, tundelised ja tülitsemishimulised. Ta oli keskmist kasvu, kahvatu ja kõhn, näis alati rahulole-matu, näljane ja nagu tagaaetud.

Rühm 7. Charles oli kinnine, juurdepääsmatu ja raskesti-mõistetav poiss. Sattus kergesti tülli teistega ja sai vihaseks ilma põhjuseta. Juhina osutas ta puudusi vastutustundes, jättis hooletusse oma kohused ja aitas teistel „vussida“. Kui hoiatused jäid tagajärjetuks, vallandati Charles juhikohalt ja viidi üle rühma 4. Arnold asus tema kohale, ent asendati varsti Andersiga.

Leonard oli võimetu töötama omal jõul ja ta oli nõrk, et midagi alata. Ta kuulus küll rühma, kuid toi-deti minu poolt eriliste ülesannetega, mille täideviimise järel tuli täpselt valvata. Arvatavasti teadis ta isegi, et ta püüdis väga liituda teistega, kuid kaaslased hoidu-sid temast kõrvale. Ta „unustas“ oma tööd koju või „unustas“ nad koju viia. Ta parim sõber klassis oli Erling.

Erling oli väga nõrk, kuid oma erakordse töö-tahtega moodustas ta vastandi Leonardile. Ta „võis teha kõike, kuid tegi kõik rumalasti,“ kui ta pidevalt ei saanud näpunäiteid. Ülesanded lahendas ta igal juhul oma parima võime kohaselt ja rohkem polnud kellelgi õigust temalt nõuda.

Bernhard oli andekas, elav ja sõbralik, kuid iseseisvusetu ja lohakas poiss. Ta arusaamine „sünd-sast“ ja „ebasündsast“ oli nõrgem kui kaaslastel, kuid ta ei olnud halb. Ta suurim viga oli, et ta liiga ruttu väsis ja tahtis proovida midagi uut.

See ei ole mingi „eliitklass“. Mõned õpilased oleks pidanud saatma „eriklassi“, paar neist pigemini abiklassi. Et nad püsisid harilikus rahvakoolis, tuli sellest, et klass (Göteborgi tingimuste järgi) oli suhteliselt väike. Kui osa oleks ära saadetud, pidanuks klass laiali minema. „Murelapsed“ huvitasid mind pealegi sama palju kui teised, ja oli sama võluv ülesanne jälgida nende arengut, nagu „normaalsetegi“ oma.

Reeglid koostöö jaoks.

Püsivate rühmade moodustamisega oli pandud alus kindlamaile töövormidele. Seda võis üldjoontes märkida kui kogemuste avaldamist, mis poisid ettevalmistaval aja-järgul olid saanud kaaslaste jõudlusvõimest ja sotsiaal- aalseist omadusist.

Kuid oli saadud ka rühmatöö kestel kogemusi koostöö tingimuste ja seaduste kohta, ja oli tõenäoline, et see tuleks kasuks jätkuvale tööle, kui võimaldataks väljendada neid vaatekohti lühikesis reegleis. Ka selles asjas tahtsin ma teada iga üksiku seisukohta ja andsin selle- pärast ülesande, kirjutada reeglid ettevalmistamata. Nõu- pidamine kaaslastega oli keelatud.

Ei olnud need muidugi mingid toredad eetilised õied, mis ma noppisin, vaid kuivad määrused rühmade iga- päevase olemise kohta. Et juhipõhimõte, mis oli koguni uus, sai suure huvi osaliseks, võisin ette aimata. Juhtide jaoks ei olnud varem mingeid eeskirju, ja poiste väljen- dused oma esimeeste kohustuste kohta näitavad, mida nad neilt nõuaksid.

Esitame paar tavalist ettepanekut näitena (sulgudes autori märkmed. J. K.):

I. Reeglid meie vaba töö jaoks.

1. Tuleb töötada vaikselt.
2. Teha, niipalju kui võimalik.

3. Õppida, niipalju kui võimalik.
4. Mitte liiga palju joonistada (vrd. sissejuhatus lk. 154).
5. Juht peab korda rühmas.
6. Me ei jäta hooletusse koolikursust (ei tegele nii kaua ühe asjaga, et teine jääb hooletusse).
7. Kui keegi ei kuula juhi sõna, peab ta (sõnakuulmatu!) minema välja koridori.
8. Ei tohi liiga palju laenata kaaslasilt. (Siin ei mõtelda pliiatseid jne., vaid mahakirjutamist.)
9. Tööd tuleb teha puhtalt.
10. Ei tohi süüa tunni ajal maiustisi.

II. Seadused meie vaba töö jaoks.

1. Me ei jookse ringi (puudub: et vaadata kaaslaste töid).
2. Me töötame hoolega ega raiska aega.
3. Töötame ühiselt rühmades.
4. Me ei jookse ringi, et vaadata, mis teised teevad, ega kirjuta maha. (Punkt 1 kordamine.)
5. Rühmajuhth peab andma head eeskuju. (Poiss oli ise juht!)
6. Ta (juht) peab vaatama järele, et kõik rühmas töötavad hästi.
7. Kui keegi ei kuuletu, tuleb tal minna koridori. (Sama ettepanek, mis eelmiselgi.)
8. Me ei tohi kõnelda kõvasti, vaid võime ainult sosistada. (Koostöö tõttu olid vestlused lubatud, kuid tuli arvestada teisi seltsilisi.)
9. Me ei tee lärmi, kui toome raamatuid. (Punkt puudutab õppevahendite toomist kooli eriruumist, mis asetses teisel majakorral.)
10. Me ei tohi vestelda sellest, mis me võtame ette pärast lõunat. (Vestlus tohib kerelda ainult käesoleva töö ümber.)
11. Me ei joonista loomi ja vanamehi (ajaloo ja loodusloo jne. tööde juures), sest sellega ei õpi me midagi.
12. Me abistame üksteist.
13. Me ei tee mitte ainult seda, mis on lõbus, vaid ka seda, mis igav.
14. Kui töö on valmis, ei jookse me ringi ega lärmitse. (Puudub: kui viime ära raamatuid ja muud.)

III. Seadused meie vaba töö jaoks.

1. Töötame, niipalju kui võimalik, nii et saame valmis koolikursusega.

2. Et seda jõuda, töötame koos.
3. Vaid sosistada tohib. Kui kõneldakse kõvasti, häiritakse teisi.
4. Peab aitama, kui keegi vajab abi.
5. Ei mingit mahakirjutamist! Sellega ei õpita midagi.
6. Juhil tuleb järele vaadata, et kõik oleksid vaiksed.
7. Ei ole tarvis liiga palju joonistada, sest sellega ei õpi midagi(!).
8. Ei tohi süüa maiustisi, sest siis töö määdib.

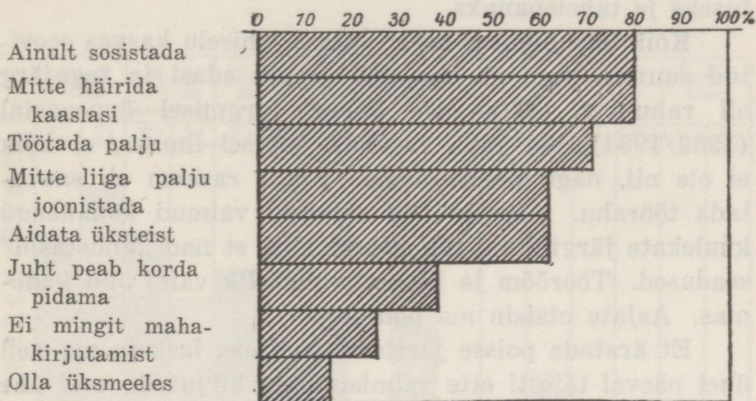
IV. Seadused meie vaba töö jaoks.

1. Kõik rühmas peavad tegema, mis juht ütleb.
2. Juhi kohus on järele vaadata, et kõik teevad tööd korralikult.
3. Kui juht on ütelnud kellelegi midagi ja see ei taha kuuletuda, ütleb juht õpetajale. Selle asja lahendab õpetaja(!).
4. Ükski poiss ei tohi häirida teisi ega kõnelda valjusti.
5. Poisile, kes häirib, tee juht märkuse.
6. Müratakse veel, siis ütleb juht õpetajale. Õpetaja kohustus (!) on vaadata selle poisi järele, et ta ei häiriks teisi.
7. On õpetaja ütelnud midagi, tuleb kõigil kuuletuda, ka(!) rühmajuhil.

Juba sissejuhatuses seletasin, kuidas poisse kasvatati tõelisele koostööle. Need kirjutatud „reeglid“ ei olnud mingi spontaanne väljendus, mis näitas poiste soove. Et õpilased igal juhul eelistasid „vaba tööd“ ja et hea kord nõudis teatavate reeglite täitmist, siis võib küll oletada, et need reeglid väljendavad õpilaste eneste soove rühma-elu kohta ja et nad ei püüdnud kirjutada ainult mulle meeleheaks. Nad ei olnud liialt seotud minu nõudmisega. Seda näitas üks poiss, kes ei võtnud seaduste kirjutamist tõsiselt. Ta esitas isikliku soovisedeli selle kohta, milline võiks olla kool: palju väljasõite, luba maiustisi süüa tundides, palju joonistustunde, vähem kirjutamistunde, rohkem maadeteadust ja arvutamist jne., järelikult soov, mis oma lapselikus usalduses „vaba töö“ vastu ei arvestanud õppekava.

Kuigi reeglid olid eelneva mõjutuse tagajärg, võib neist teha järeldusi poiste suhtumisest rühmatöösse.

Joon. 10. näitab, et kõige enam tunti huvi välise korra vastu. See on ju hädavajalik eeldus tööks. Mitte vähem kui 80% on toonitanud, et peab „kõnelema tasa“ ja mitte häirima kaaslasi. 71% on nõudnud hoolsat töötamist ja enam kui pool (61,5%) on leidnud koostöö kandva idee,



Joon. 10. Poiste soovid korra suhtes.

nimelt vastastikuse abistamise. 38% esitab soovi, et korda pidagu juht, keda teised peavad kuulama. 25% hoiatab maha kirjutamast (ja sama palju esitab, et ei tohi süüa maiustisi tunni ajal). Kui poistel oleks olnud aega läbi mõtelda oma ettepanekud (ja eriti, kui neil oleks võimalust olnud läbi rääkida kaaslastega), oluaksid nõuded korra kohta ja tööreeglid kaunis ühtlased. Variatsioonid põhjenevad lühikesel ajal, mis selleks oli antud: kirjutati seda, mis esimesena tuli mõttesse (mis kõige kergemini aktualiseerus mälus).

Nende reeglite eesmärk oli viia poisid selgusele selles, milliseid nõudmisi tuleb enesele seada, et töövõimused oleksid parimad. Ettepanekud andsid meile ka kindlaid norme, mille järgi töötada. Kõige täielikumad

seadused lugesime ette, kuid me ei viimistlenud neid ühiseks määruseks või kodukorraks. See teguviis võib-olla oli viga. Ühes hilisemas katses lasksin ma poistel teha seda. Siis üks õpilane kirjutab „seadused“ illustreeritud tekstiga. Need panime klassiseinale alatiseks meeldetuletuseks ja tähelepanuks.

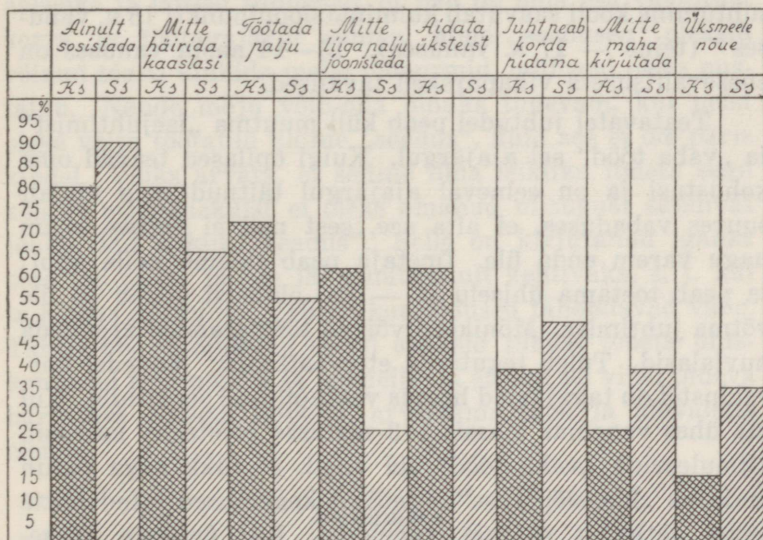
Kõik läks alguses hästi. Klassi ühiselu kasvas soovitud suunas, kord oli hea, töö arenes edasi ja tagajärg oli rahuldav. Jätkasime katset järgmisel õppeaastal (1933/1934), ent juba varakult sügisel ilmnes, et kõik ei ole nii, nagu peaks olema. Kõige raskem oli saavutada töörahu. Alguses olid rahutud vaimud kohanenud kuulekate järgi, kuid tuli vahest ette, et nad „unustasid“ seadused. Töörõõm ja hea seltsimehelik vaim olid kadumas. Asjata otsisin ma põhjusi.

Et äratada poisse järelemõtlemisele, lasksin ma neil ühel päeval täiesti ette valmistamata kirjutada veel ühe „seaduseelnõu“. Mõlema ettepaneku võrdlus avastas huvitavaid fakte.

Joon. 11. kujutab mõnd tähtsat kategooriat mõlemast ettepanekust. Langus esineb juba esimesel pilgul. Vabal töötamisel kaks nii tähtsat nõuet, nagu „töötada palju“ ja „aidata üksteist“, ei etenda enam sama osa viimasel juhul. Kuna 71% õpilasi kevadsemestril nõudsid tublit töötamist, esitati see nõue nüüd ainult 55% poolt. „Abivalmus“ on rännanud sama teed, ainult pisut kiiremini (allaminek 61,5%-lt 25%-le). On suurenenud ka nende arv, kes nõudsid, et „juht peab korda pidama“. See ei tähenda ainult rahulolematust praeguse puuduliku korraga, vaid näitab ka kalduvust ise vabaneda vastutusest, veeretades selle juhi peale. Hea märgina võiks võtta võib-olla fakti, et rohkem kui varem keelatakse mahakirjutamist ja et nõue üksmeele kohta on muutunud üldisemaks. Kuid poisid ei tulnud sellistele mõtetele ilma

põhjusteta. Patustused olid muutunud sagedamaks. See käib eriti „üksmeele“ kohta. Mida alguses võis võtta hea tunnusmärgina, osutub õieti allakäimise märgiks.

Kuigi ei pea tegema liiga suuri järeldusi neist arvudest, kõnelevad nad siiski selget keelt. Uute „seaduste“



Joon. 11. Õpilaste nõuded vaba töö kohta. Ks — kevadsemestril; Ss — sügissemestril.

eesmärgiks oli sundida poisse järele mõtlema, mis nad võlgnesid enesele, kaaslastele ja tööle. Järgmiseks päevaks tegin ma samasuguse diagrammi, nagu joon. 11, ja lugesin ette näiteid niihästi eelmisest kui ka viimasest „seaduseelnõust“. Materjal kõneles ise ja kõneles selget keelt. Ma ei seletanud ise palju, kuid arvustus tõi selgust ja jõudu materjalist, mis poisid ise olid andnud. Olime olnud teel langemas tükitööle ja rutiini.

Kindlasti oli poiste vanus raskuseks hea töödistsip-
liini loomisel. Nad olid just murdeas ja sellest tuli
kindlasti osa rahutust ja kindlusetust. Ch. Bühler'i järgi
viib kasvav iseteadvus ja jõu juurdekasv poisid 11.—13.
eluaastates opositsiooni ümbrusega, vastuollu täiskasva-
nutega ja lahkhelidele kaaslastega¹. Poiste negatiivne
suhtumine kooli saavutab kulminatsioonipunkti 13 a. vanu-
ses² (teine — 17 a. vanuses). 13—14 aasta vanuses on
enesevalitsuseta vihapursked tavalised.

Teatavatel juhtudel peab küll muutma „isejuhtimist“
ja „vaba tööd“ sel ajajärgul. Kuigi õpilased teavad oma
kohustusi ja on eelneval ajajärgul täitnud neid küllalt
suures vabaduses, ei aita see, sest nad ei valitse enam
nagu varem enda üle. Õpetaja peab tulema neile appi:
ta peab toetama ühiselu ja — kui olukord nõuab — üle
võtma juhtimise. Mõnikord võivad tööülesanded arendada
huvialasid. Tuleb tegutseda ettevaatlikult. Mõnedel kor-
raldustel on tagajärjed hoopis vastupidised soovituile. Kui
ma ühes vanemas klassis (13-aastaste poistega) katsusin
stimuleerida „vaba tööd“ sel viisil, et tükk aega panin
maksma „klassiõpetuse“, sundisid kogemused mind mitte
enam jätkama säärast vaheldust. Kui õpilaste enese-
valitsemise võimetuse ja kavakindlusetuse tõttu vabastada
neid kogu vastutusest ja kui õpetaja võtaks enda kätte
juhtimise, siis poleks see mingi õnnelik lahendus. Jõu ja
võime kohaselt peaksid õpilased ka murde- ja puberiteedi-
as katsuma täita oma kohustusi ja nautima „vabadust
vastutuses“. See ajajärk ei ole küll ideaalne rühmaeluks,
ent röövida õpilastelt võimalused harjuda sotsiaalse kooli-
eluga, mida targalt juhitud rühmaelu võimaldab, ja seda

¹ Ch. Bühler, K. u. J. Lk. 315.

² Ch. Bühler, lk. 316—317. Vrd. ka sama autori „Das Seelen-
leben des Jugendlichen“, 5. tr. Jena 1929. Lk. 22—26.

just enne, kui nad peavad astuma „suurde ühiskonda“, näib olevat vähem tark mõte.

Minu kogemused õpilaste „seadusealgatuses“ rühma-elu kohta on mind õpetanud väärtustama asjaolu, et õpilased sel viisil saavad kokku võtta, mida nad teavad rühmaelu nõudeist. Reeglid muutuvad sellega enam aktuaalseiks ja lapsed tunnevad, et neil on oma osa vastutust korra ja töötagajärje suhtes. Meie „seadused“ oleksid võinud tõesti kinkida meile töönormid, milliseid oleks austatud. Nende mõju võib-olla olnuks tugevam, kui neist oleks välja töötatud üldine „seadus“, kuid see ei ole päris kindel. Võiks arvata, et selline ilma isikliku ilmeta segu kõigist ettepanekuist ei oleks omanud niisugust sundivat jõudu, kui isiklik „seadus“. Selle on kirjutanud igaüks oma töö jaoks ja see jäi muutmatult kehtivaks, s. t. kui ta kõlbas normina. Välised korraldused tähendavad vähe. Tähtis on, et õpilased tõesti saaksid juhust tõusta ühiskonnaelu tingimusile ja nõudeile ja et nad sel viisil pideva harjutuse kaudu õpiksid arvestama teisi ja abivalmis olema.

Rühmaelu.

Katseajal muutus rühmade koosseis teataval määral seetõttu, et mõningad õpilased lahkusid ja teised tulid asemele. Juurdetulejaid oli rohkem kui lahkujaid, nii et mõned rühmad suurenesid ajajooksul. Järgmised kolm poissi tulid juurde.

August — vaevalt keskpäraselt andekas, ebakindel ja kõikuv (muutis tunni jooksul oma kava mitte vähem kui neli korda, kaaslaste arvamuste pärast!). Valiti rühma 3. Juht soovis tema valimist ja sai hiljem etteheidete osaliseks rühmakaaslaste poolt. August oli muidu korralik poiss; kaaslased ei olnud temaga rahul sellepärast, et ta töötas aeglaselt.

Vilgot — kuulus klassi ainult lühikest aega ja ei etendanud sellepärast mingit osa rühmaelus. Oli andekas, kuid tagasi-

hoidlik poiss. Valiti rühma 1, mis seetõttu jagunes teatavaks ajaks kaheks pisirühmaks:

Björn — Helge — Oskar ja
Sven — Vilgot.

Kaks viimatimainitud poissi sarnanesid teineteisega iseloomult ja andekuselt.

Klas — jutukas, rahutu; tundis hirmu pingutuse ees, kiirustas liialt tööga, et saada kiiresti valmis ja vajas seetõttu valvet. Valiti rühma 7 ja tast sai kindel kaastöötaja.

Kuigi rühmad olid suured, jäid nad kaunis püsivaiks. Rühm 1 jäi — arvesse võtmata juhuslikku erandit — muutmatuks kogu aeg. Osalt olenes see küll juhust — Björnist, — kes oma igakülgse üleoleku tõttu mõni aeg oli kogu klassi juht ja kes tänu oma juhiomadusile võis hoida rühma koos. Kuid ta ülesanne oli ka küllalt tänulik.

Poisid, kes olid selles rühmas, kuulusid klassi eliiti. Juba algusest peale olid kõik — välja arvatud Sven — näidanud erilist huvi ühistöö vastu (75% ettevalmistusajast).

Töö rühmas 2 kannatas tülide tõttu. Kui Fredrik sai rühmajuhiks, siis hoidusid liikmed hästi ühte. Ka need poisid, kes kuulusid sisse rühma, võtsid varem elavalt osa rühmatööst. Ettevalmistusajal oli nende ühistöö keskmine määr 64%. Vahel juhtus küll, et rühm jagunes kahte pisirühma:

Ragnvald — Alarik
ja Albert — Fredrik,

kuid see jaotus näis olevat tingitud koostöötamisest (efektiivsem väikeses rühmas!).

Poistel rühmas 3 oli ühistöö keskmine määr ainult 59%. Ka see rühm püsis hästi koos. Õieti oli see vaid juht, kel oma kindlusetuse tõttu oli raske pidada sammu teistega ja kes vahetevahel istus üksinda. Kolm ülejäänud sattusid kergesti konfliktidesse, kuid nad sobisid muidu hästi üksteisega.

Poisid rühmas 4 olid näidanud veel halvemini oma huvi rühmatöö vastu (ainult 53% ajast). Juhi võime — tõmmata kaasa seltsilisi, hoidis rühma siiski koos, kuigi seal olid niisugused kõikuvad liikmed, nagu David ja Arnold. Pärast seda kui Charles tuli sellesse rühma, juhtus, et rühm mõnikord jagunes kaheks:

Fritjof — Anders
ja David — Charles,

ent lahkkelina ei tule seda jagunemist võtta.

Rühmas 5 oli keskmine koostöö määr 56%. Rühm näis püsivana, mida oli ka oodata, kuna tal oli erakordsete kvalifikatsiooniga juht ja peale selle kaks leplikku liiget, nimelt Bengt ja Sigfrid. Rahutu Vilhelm isoleerus mõnikord ja läks vahetevahel üle rühma 1. Oletatavasti vajas ta vaheldust ja otsis sellepärast uusi töökaaslasi. Isegi Axeli rahulikku, kooshoidvat jõudu ei piisanud selleks, et hoida teda omas rühmas. Ettevalmistusajal oli Vilhelm võtnud osa rühmatööst vaevalt pool aega (42%). Et ta alati katsus liituda just rühmaga 1 — ei iilagi mõne teisega — põhjenes osalt sellel, et rühmajuht kuulus klassi tublimate hulka.

Poistel rühmas 6 oli ka kõrge ühistöö määr ettevalmistusajal — mitte vähem kui 73%, mistõttu see rühm tuleb kõige lähemale rühmale 1. Juba alguses oli märgata siin lõhenemistendentse (vt. aruanne rühmamoodustamisest). Arvid — juht — ei olnud oma esialgses ettepanekus nimetanud kedagi neist, keda ta nüüd sai kaaslasiks. Alf ja Johan olid esitanud teineteist, ent mitte nimetanud Arvidit ega Algotit. Kui Arvid oleks omanud tõelisi juhi võimeid, ei oleks lahkkelid võib-olla esile tulnud. Tülid tõusid ja rühm jagunes vahetevahel kaheks pisirühmaks:

Arvid — Johan
ja Alf — Algot.

Nende tülide juurde tuleme hiljem tagasi.

Kaks liiget rühmas 7 olid esimese kaheteistkümne nädala jooksul töötanud koos seltsilistega märkimisväärselt vähe: nii kuulus Bernhard rühma 33% ajast, Leonard ainult 16%! Koostöötamise keskmine määr kogu rühma kohta oli seetõttu ainult 43%. Kuigi kaks esimest juhti ei olnud sündinud oma ülesande jaoks ja viimane ei võtnud täielikult vastu juhiametit, ei jagunenud see rühm. Tal oli kindel põhi:

Bernhard — Leonard — Erling.

Õpilaste rühmitumise graafiline kujutis (lk. 165) võimaldab ka sügavamalt arusaamist hilisemate (püsivate) rühmade juhi valikust. Siin järgneb ülevaade, kui palju rühmajuhid töötasid rühmas ja kui palju kogu rühm töötas koos.

Rühm 1.	Liikmed kuulusid rühma	75%	ajast, juht	—	75%
„ 2	„ „ „	64%	„ „		75%
„ 3	„ „ „	59%	„ „		75%
„ 4	„ „ „	53%	„ „		66%
„ 5	„ „ „	56%	„ „		83%
„ 6	„ „ „	73%	„ „		83%
„ 7	„ „ „	43%	„ „		68%

Jättes kõrvale esimese rühma leiame, et juhid on kuulunud rühma märgatavalt rohkem aega kui teised liikmed. Juhiks valiti järelikult need, kes kõige kergemini saavutasid kontakti kaaslastega. See fakt teeb tugevamaks väite, et rühmad suurel määral olid nende kogemuste väljendus, mis poisid olid saanud ettevalmistusajal kaaslaste jõudlusvõimest ja sotsiaalseist omadusist. Loomulikult ei kavatse ma väita, et poisid valisid omad juhid, arvestades nende koostöötamist. Puhtintuitselt valisid nad selle, kes võttis kõige enam osa rühmas töötamisest.

See fakt ütleb meile ka, et üksteise tundmine on õpilastel üllatavalt täpne, mida igal õpetajal on tihti juhus kogeda.

Teine nõue, mis esitati juhile, oli see, et ta peaks võima aidata rühmakaaslast, teiste sõnadega, ta peaks olema intellektuaalselt teistest kõrgemal. Kuigi poisid juhi valimisel ilmutasid üllatavalt selget pilku, ei õnnestunud mõnel juhil oma ülesanne. Ei piisanud sellest, et nad olid intellektuaalselt ja sotsiaalselt kõrgemal, nad pidid kõigepealt olema k o h u s e t r u u d. Kus seda omadust ei leidunud küllaldaselt määral (Ragnvald ja Charles), ei olnud juhil edu oma ülesandes. Jah, võiks ehk julgeda väita, et eetiline üleolek oli kõige tähtsam. Selle tõenduseks oli Fredrik, kes pärast Ragnvaldi sai juhiks rühmas 2. Vabal rühmitumisel oli ta kuulunud rühma ainult 22% ajast (keskmine määr tema rühmas oli 64%). Andekuselt oli ta keskpärane. Ent neist puudusist hoolimata sai temast tubli juht, sest ta kohusetunne, abivalmus, rahulik ja leplik iseloom olid heaks vastukaaluks puudusile. Et Arnoldil ei olnud õnne juhina rühmas 7, oli täiesti loomulik, kuna tal ei olnud tarvilisel määral ühtki neist omadust, mida nõuti.

Kui arvustada rühmade jõudlust ja võrrelda nende juhte üksteisega, jõuame järeldusele, et juht tähendab väga palju, sest ainult kohusetruu juhiga rühmade jõudlused olid täiesti head.

Tööviis.

Õpetamisviisi arutlus ei kuulu selle kokkuvõtte ülesandesse, ent pilt rühmaelust saab võib-olla täielikum, kui me vaatleme ka, kuidas rühmas töötati.

Õppematerjal jagati teatavaiks peatükkideks, „huvi-aladeks“, mida poisid, koos rühmakaaslastega, võisid relatiivselt vabalt läbi töötada. Loomulikult ei võidud lihtsalt

kätte juhutada huviala ja lasta õpilastel seda endale selgitada. See oleks olnud aja ja jõu raiskamine. Ülesanne valmistati ette „õpetamissituatsiooni“ kaudu, kus äratati poistes huvi ja näidati, mida nad peaksid veel teadma ja saaksid teada käsitledavast huvialast. Paar konkreetset näidet: Austraalia geograafia ja tund inimkehast.

Geograafiatunniks oli kõik, millel võis olla väärtust töö jaoks, kogutud klassiruumi: gloobus, raamatud kooli- ja rahvaraamatukogust jne. Gloobusel määrati kindlaks maailmajao asend „vana maailma“ suhtes (kõrval liiklemisliinidest). Sellepärast avastati ta hilja, 18. sajandi lõpul, inglase Cook'i poolt (juhtisime tähelepanu raamatuile Cook'i avastuste kohta, mida meil oli 15 eksemplari). Gloobuse abil harutasime võimalikke sidemeid teiste kontinentidega. Austraalia isoleerus väga kaugel ajal, mil taimekasv ja loomad olid hoopis teistmoodi kui nüüd. Austraalia loomadel ja taimedel on sellepärast iseloomulikke jooni, milliseid me ei leia teistes maailmajagudes. Kaarte, raamatuid ja pilte oli klassis loomulikult niipalju kui võimalik. Kannatamatult ootasid poisid, et võida asuda materjali kallale. Kõige ettevõtlikum algas tööd sellega, et hakkas koostama kava; mõned võtsid maiuspalasid siit ja sealt, kuni kaaslased või õpetaja tuletasid neile meelde, et peab olema kord töös, kui tahetakse saavutada head tagajärge.

Tihti jagasid poisid osa kursust nii, et iga rühm valis isesuguse ala ja jagas selle oma liikmete vahel. Juht korjas kaaslaste tööd kokku ja rühmad vahetasid omavahel töid. Niiviisi uuris kogu klass huviala.

Lugu lõpeb kontrolltööga. Esinenud puudused tasandatakse eriliste tööülesannetega teatavaile õpilasile jne.

Inimkeha anatoomiat tuli õppida hoopis teisiti. Peatähtsus pandi ka siin sellele, et poisid ise võimalikul määral jõuaksid „kindlate teadmiseni“. Uurimiseks muret-

seti mitmesuguseid väiksemaid loomi (ja peale selle suuremate loomade organeid, näit. vasika, sea, lamba pea, süda, neerud, maks jne.). Muretseda terve loom või igale poisile mitmesuguseid organeid oleks läinud kulukaks, sest mul tuli teha seda omal kulul. See ei olnud ka vajalik, sest aega ei jätkunud, et iga poiss oleks ise läbi uurinud terve looma. Ka siin jaotati töö. Pärast õpetussituatsiooni, mis nüüd oli selles, et ma lahkasin looma ja näitasin tähtsamaid elundeid, kusjuures poisid tulid minu juurde rühmiti. Hiljem läksid nad tagasi oma kohtadele, et seal kirjalikult (sõnas ja pildis) selgitada seda, mis nad olid kuulnud ja näinud. Peale selle anti mitmesugused elundid rühmadele uurimiseks, joonistamiseks ja kirjeldamiseks. Vajalikud prepareerimisvahendid olid olemas. Rühmad võtsid auasjana, teha tööd ise. Juhtus sageli, et nad vältisid minu abi, et näha, „kui palju suudetakse teha ise“. Kui üks rühm oli valmis, tulid teised rühmad kordamööda ja vaatasid tööd. Nüüd andis see rühm aru omast tööst, esitades joonistusi ja võrreldes neid. Aruteldi, milline joonistus andis parima pildi tõelisusest. Poiss, kes oli joonistanud kõige korrektsemalt, tegi omast tööst äratõmbed minu hektograafil, mis oli kasutamiseks klassis. Ta andis jäljendid kõigile poistele, kes ei kuulunud tema rühma (need olid ju ise joonistanud seda elundit). Igaüks sai valmis koopia ja see jäi neile omanduseks. Anda oma joonistusest äratõmbed klassile, sellele vaadati kui suurele aule (mitte väiksem au ei olnud „trükkimine“ ise!). Nii tiivustati kõiki tegema võimalikult paremini, et ühel päeval saada au osaliseks, varustada kogu klassi pildimaterjaliga. Mingeid erakordseid saavutusi ju ei olnud, kuid poisid töötasid siiski paremini kui ma julgesin loota. Ent töötulemused olid kasutatavad, nad olid huvitavad ja andsid elavaid teadmisi, mida oleks olnud võimata saavutada klassiõpetusega ja tuhnimisega raamatus.

Õpperaamat, mida tarvitati koolis, näis pärast neid prepa-
reerimistöid pakkuvat nii vähe, et poisid uurisid mõnda
suuremat teost, soovides saada teada rohkem.

Piirdugem selle piskuga meie töö kohta. Pearõhk
pandi sellele, et poisid töotaksid ise ja et nad nii suures
ulatuses kui võimalik saaksid valida endale ülesandeid
antud huviala piires. Nii suur vabadus oli küll tehnilistel
ja ökonoomilistel põhjustel võimatu prepaareerimistöodel,
kuid esitasime siin näite sellest, kuidas tööd muudeti, kui
olukord seda nõudis.

Konfliktid.

Klassiõpetuses on hõõrdumismomendid õpilaste vahel
kõige võimalikumal määral kõrvaldatud. Kui lapsed istu-
vad „sirgelt, seljaga vastu pingi seljatuge, käed rahulikult
laual“, nagu sobib sellele, kes peab olema ainult tähele-
panelik pealtkuulaja, siis on nad isoleeritud ümbrusest ja
võtavad vastu muljeid ainult „kateedrilt“. Nii ideaalne oli
olukord siiski ainult mõnel õnnelikul hetkel, kuid „kooli-
distsipliini“ siht oli ometi see ideaalne seisukord. Kind-
lasti olid klassiõpetusel ka omad head küljed, kuid ta ei
andnud ruumi sotsiaalsele elule õppetundides.

Vabal koostöötamisel on teisest küljest omad varju-
küljed: samal määral kui sotsiaalne elu õitseb, suurenevad
hõõrdumismomendid. Nad ei ole soovitavad, kuid neile ei
või alati lüüa „kurja“ templit. Ka hõõrdumised ja kon-
fliktid võivad olla sotsiaalselt kasvatavad, sest nendega
kaasuv ebameeldiv meeolu sunnib neist hoiduma, arves-
tades vajalisel määral kaasinimesi ja austades nende
õigusi. Nii vabanetakse selliseist individuaalseist oma-
pärasusist, mis tähendavad miinust sotsiaalsest seisu-
kohast, ja täidetakse seltsimehe-elu ja tõelise koostöö nõu-
deid. Peab jätma juhuslik ja vähem tähtis tagaplaanile

ühise ja väärtusliku ees. Niihästi õpetaja kui ka õpilaste osad muutuvad raskemaks, sest sotsiaalne elu on rikas ja vitaalne. On väga delikaatne õpetaja ülesanne, olla kohtunik ja õigusemõistja võimalikkude tülide korral. Ka siis, kui õpilased üldiselt lahendavad tüli ise, on ometi õpetaja „kõrgem instants“, kuhu apelleeritakse kriitilistel juhtudel.

Katsetel ilmnes paar sedaliiki konflikti (rühmades 6 ja 3). Rühmas 6 hakkas käärimine enne. Selles rühmas võis juba algusest peale aimata lahkkelisid, sest rühm näis koosnevat kahest väiksemast rühmast:

Arvid — Johan
ja Alf — Algot.

Peagi muutus olukord kriitiliseks. Pinevus ähvardas häirida rühma tööd ja ilmnes selles, et mõned õpilased rühmas hakkasid kirjutama halvema käekirjaga kui varem. Püüe ühiselt töötada niihästi kui võimalik oli kadunud ja koos sellega ka rühma eksisteerimisõigus. Ühel päeval kõnelesin juhiga. Ta arvamusel olevat Algot „imelik“. Algot ei tahtvat alistuda korrale. Arvid ise pidas tähtsaks seda, et teised alistuksid temale. Omas ettepanekus korra kohta oli ta kirjutanud: „Kui keegi ei kuula juhi sõna, võib juht teda hoiatada, ja vastu hakata ei tohi.“ Algoti ettepanek ei käi Arvidi omale vastu: „Juht peab määrama kõik(!) ja meie teised kuulame tema sõna.“

Arvid kirjutab ka, et ei tohi solvata üksteist, vaid peab olema üksmeeles kaaslastega. Just sellega sidusin ma oma vestluse. Paljud poisid esitasid oma reegleis, et juht peab olema eeskujuks ja ei tohi kedagi eelistada. Ka ei tohi juht kiiresti vihastuda, kui kaaslased ei käitu täiesti nii, nagu ta nõuab. Juht ei tohi intrigeerida, sest siis pole ta mingi juht. Lõpuks sai Arvid sellise ülesande: „Nüüd katsud sa teha lõpu lahkkelidele. Kui sa ei olnud

korrektne, tuleb parandada vigu, ent liialduseta! Nädala pärast jutustad sa kirjalikult, kuidas sul õnnestus.“

Nädala pärast andis ta järgmise „teenistusaruande“:

„Et olla rühmajuht.

Meie rühmas olid viimasel ajal lahkeliid. Paar poissi tahavad lahkuda rühmast. Nad istusid ja lobisesid üksteisega kõigest võimalikust. Ma ütlesin neile, et katsume olla jälle sõbrad. Siis nad vaid naersid. Ma ei ütelnud midagi, kuid Johan hakkas lärmitsema(!), et me võtaksime Hjalmary Algoti asemele. Tunni aja pärast saime asuda koostööle. Johan kolis oma pingiga minu juurde. Algot ja Alf tegid sedasama. Ma ei näidanud midagi (ei näidanud varem olnud ebasõbralikkust), ent Johan hakkas haukuma Lisaga (Algoti pilkenimi — oli kustutatud!) — Algotiga. Alf ütles talle, et olgu vait ja töötagu. Seda ta tegi (juht on passiivne!) Vähekeses aja pärast ütles Algot, et ta tahab meiega jälle olla hea. Leppisime ära. Nüüd tahavad Johan ja Alf Hjalmarit rühma. Algot aga ei taha, sest ta arvab, et saab võistleja teisele juhikohale. Ise ma ei taha Hjalmarit, sest see teeb vaid korralagedust rühmas.“

Arvid puudutab vaid mööda minnes seda, mis oli ebameeldivaim. Alf ei sallinud teda ja oleks meelsasti näinud, et rühm oleks saanud teise juhi (Hjalmar rühmast 3). Arvidi järgi ei ole opositsioon mitte niipalju tema kui teise juhi, Algoti vastu, kes oli ühes nõus vastasrinnaga! Arvidi jutu järgi oli Algoti, teise juhi koht ohus, mitte tema oma. Kirjand ei ole lepitusmeelne. Kui ta kirjutab juhtiva hinge (Algoti) nime, tarvitab ta pilkenime. See oli küll kustutatud. Kõigest hoolimata katsub poiss end hoida vaos. Leppimine õnnestub ka, keegi ei taha enam muudatusi rühmas ja töö läheb edasi üksmeeles ning rahu.

Lahkeliid rühmas 3 olid seoses konfliktiga rühmas 6 (kolmanda rühma juhti, Hjalmarit, taheti valida kuuen-dasse Algoti asemele). See tüli lahenes umbes samuti.

Kuigi Arvidi teguviis ei kannata tugevat eetilist arvustust, tahan siiski tunnustada selle pedagoogilist

väärtust. Selles oli edu. Rühmas uuesti rahu saavutada oli palju parem, kui lasta sel lihtsalt laiali minna (viimane poleks olnudki mingi lahendus), kuid ka mitmeti raskem. See nõudis enesevalitsemist. Tuli ühise töö kasuks maha suruda halb tuju ja tülitsemishimu. Kahtlemata annab see kasvatusseisukohast väärtuse rühmal liikmeile üldiselt ja eriti juhile. Üks tingimus koostööks ja heaks läbisaamiseks klassis on, et koostegutsejad võiksid ütelda oma arvamust kõige kohta, mis juhtub. Selles suhtes sarnaneb väike kooliühiskond täiskasvanute omaga. Poisid võisid arvustada ja esineda parandusettepanekutega, kui nad nägid puudusi, mida võis parandada. Kriitika ei piirdunud mitte ainult kaaslaste tegevusega, vaid tabas ka mõnikord õpetajat. Selle vabaduse kohta ei olnud midagi öeldud. See tuli loomulikult ja iseenesest. Mulle oli poiste avameelsus suure väärtusega. Ma sain teada, kuidas korraldus võeti vastu; poisid esitasid soove, mis mõnikord pakkusid esmajärgulisi ülesandeid, nad kõnelesid, mis neid huvitas jne. Mõnikord näitasid need eneseavaldused suurt peenetundlikkust. Nii kirjutas üks poiss kord, et ta oli kaassüüdlane ühes teos, mille pärast ma olin laitnud üht kaasõpilast (eraviisil!). Teine tahtis nüüd üles tunnistada ja vastu võtta oma osa laitust, ja üks tema motiividest oli, et ei tohi rikkuda head vahekorda kaaslastega!

Ent „vaba korda“ kasutati ka nii, et poisid võisid küsida kõike, mis neil oli südamel. Kui keegi tahtis vastust, jäi ta lihtsalt õhtupooleks kohale ja vastus anti „nelja silma all“. Kõike võeti usaldusajana ja see mõjus nii, et ka arad julgesid end avaldada. Kuid see oli siiski õrn ala. Pidi olema tähelepanelik ka enese suhtes, et selektused ei kalduks naiivsusse, sest siis on selline vahekord surmale mõistetud, vähemalt poiste klassis (kindlasti ka tütarlaste hulgas).

Poisid kirjutasid oma „südameasjad“ lahtisele lehele ja andsid mulle. Varustasin iga lehe märkusega, kuidas asja korraldada, või märkisin aja, millal tuleb vastata. Poisid kirjutasid alati oma nime alla. Anonüümsust ei esinenud. See ei sobi avameelsusega.

Alati ei olnud nii, et küsija jäi saama vastust eraldi. Sagedasti sai anda vastus õppetunnis. Teatavad küsimused sobisid vastamiseks usuõpetustundides, kuid seda tehti nii, et ainult õpetaja ja küsija teadsid, et anti vastus küsimusele.

Poiste seisukoht.

Kasvatust sotsiaalsusele ja tõelisele koostööle, mida alati ettevalmistaval perioodil, jätkati kogu aeg, kuid materjali koguti osalt teisiti. Protokollimist tundidel kasutati harvem ja see ei haaranud kogu klassi. Selle asemel kirjutati protokolle üksikute rühmade käitumise kohta tunnis sel ajal, kui poisid katsusid hakkama saada uue huvialaga jne. Suurem osa tähelepanekuid koguti nii, et otsekohe tehti lühike ülesmärkimine ja hiljem tehti üksikasjalisemaid märkmeid päevatöö lõpul. Eesmärk oli — sügavamalt tundma õppida iga rühma ja iga üksiku õpilase töötamist, et tarviduse korral nõu anda ja õhutada.

Vaatlusi täiendasid poiste aruanded rühmaelu üksikutest momentidest: suhtumine kaaslastesse, edusammud või vead jne. Lisa materjalile saadi ka poiste spontaanseist väljendusist, samuti vastustest minu küsimustele kirjandeist või millestki muust rühmaelus.

Spontaansed lisandid, mis ma sain ilma mingisuguse nõudmiseta, puudutasid vahekorda kaaslaste ja õpetajaga, arvamust või arvustust töö kohta, enesekriitikat, rõõmuväljendusi hea resultaadi puhul, kurtmist ebaõnnestuste tõttu, tunnustusi, et oli raisatud aega ja selle tagajärjel

jõutud liiga vähe edasi, kartusavaldusi kaotada õigus „vabalt töötada“, rahulolemist selle tööviisiga jne. Need valgustasid järelikult kõiki faase meie töös.

Peaaegu eranditult oli poiste seisukoht positiivne. Oli õieti üks ainuke erand: Arvid. Aegamööda läks ka tema üle jaatavale suhtumisele. Tema umbusk uue vastu oli pärit kodust. Arvidil oli kombeks jutustada kodus väga täpselt, mis juhtus koolis. Vanemad olid huvitatud koolist, kuid kahjuks vähem kiiduväärt sihiga, nagu ema väljendus, „et pidada seda silmas“. Õpetajad olid nende silmis väga kahtlased isikud. Kui poiss jutustas uudistest, nägid nad neis korralagedust. Ei ole siis imestada, et Arvidi arvamus alguses oli: „Mulle ei meeldinud tund, sest ma ei saavutanud midagi. — Ma arvan, on parem, kui õpetaja annab õigeid tunde.“ Pärast seda kui ema oli mitu korda koolis ja tutvus uue tööviisiga — alguses ilmse umbusaldusega — ja kui ta veendus, et lastel oli huvi asja vastu, ning nägi, mida nad tegid, pärast seda muutus poisi seisukoht. Mõne aja pärast hindas kogu klass uut tööviisi positiivselt. Keegi ei tahtnud tagasi minna „vana“ juurde.

Spontaansed väljendused olid väärtuslikud, kuid veel paremaks täienduseks vaatlustele olid küsimused, mis puudutasid tööd ja millelede poistel tuli vahetevahel vastata. Näiteid selleks saadi Elsa Köhler'i, Karl Reininger'i ja Ingeborg Hamberg'i teosest „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“. Et vastused ei muutuks stereotüüpseiks, tarvitati mitmesuguseid küsimusi. Siin üks näide:

1. Millega tegutsesid tunni ajal?
2. Kas töötasid mingi kava järgi?
3. Sel juhul märgi kava peajooned!
4. Kas katsusid leida ise ülesande või tegid sedasama, mis Su kaaslased?
5. Kas tegelesid mingisuguste kasutute asjadega? millistega?

6. Kas kõnelesid millestki, mis ei puutunud töösse?
7. Häirisid Sa kuidagi teisi?
8. Keda Sa abistasid?
9. Kellelt said Sa ise abi?
10. Käitusid Sa nagu hea seltsiline?
11. On Su rühm selline, nagu ta peaks olema?
12. Mida arvad Sa tunnist?
13. Kas Sa õppisid palju? (natuke? mitte sugugi?).
14. Kas Sa said valmis (huvialaga) määratud ajaks?

Nende küsimuste, samuti kirjandite teemade (viimaseid anti tavaliselt, kui koostöö ei olnud rahuldav) eesmärgiks oli apelleerida poiste vastutustundele, äratada nende enesekriitikat ja sundida neid enesekontrollile. Poised olid täiesti teadlikud, et mul oli palju võimalusi kontrollida nende vastuseid: minu märkmed tundide ajal, õpilaste jõudlus, nende kirjalikud tööd jne. See kõik, koos iga üksiku õpilase tundmisega, võimaldas ebaõigete vastuste parandamist.

Lõpuks esitan paar väikest näidet õpilaste aruandeist.

„Viimasel ajal ei ole ma just hästi käitunud. Lõhkusin ühe aknaruudu; see oli pahasti tehtud (see juhtus mängu ajal ja kogemata, aknad on madalad). Ma tean, et ma pole mingi (vooruse-)muster. Paaril tunnil on mu tähelepanu juba juhitud sellele ja märkused, ma usun(!), on mõjunud. Nüüdsest peale katsun käituda nii hästi, kui suudan ja ma loodan, et see mul õnnestub(!).“

See „tunnustus“ tuli ilma surveta. Neli päeva hiljem olid klassil katsed, mis toimusid rühmakaupa üleval õppevahendite ruumis. Sel ajal töötasid teised omapead. Pärast nad kirjutasid, kuidas kasutati aega. Võrdluseks olgu lisatud kolm neist kirjutusist. Esimesel on sama autor kui eelmisel näitel.

„Üks tund üksinda

Need kaks tundi ma tegelesin Lapimaaga ja Västerbotteniga. Töö õnnestus hästi. Tunnid olid lõbusad ja me töötasime rõõmuga. Töö toimus uue viisi järgi („vaba töö“), mida ma pean palju pare-

maks (kui klassiõpetus, mis meil oli varem). Ma õppisin palju. Mu käitumine, ma loodan(!), oli parem ja ma usun, et ükski sõber ei laida mind. Kõnelesin Davidiga (jutustaja oli rühma juht), kes tegi vallatust ja ei töötanud. Muidu oli rahu ja üksmeel minu rühmas. Vaba töö ületab kaugelt(!) tavalise koolivormi.“

Pedagoogid võivad vaielda, millisel määral „vaba töö“ ületab tavalise koolivormi, kuid õpetamisviis, mis sobib lastele, nii et nad teda eelistavad tavalisele koolivormile, on saanud sellega tunnustuse, mida pedagoogid ei tohiks jätta tähele panemata.

Järgnev lõige esitab meile poissi, kes eelistas näha pindu teise silmas:

„Ühel päeval pidid olema meil katsed. Õpetaja võttis ühe rühma ette, kuna teised töötasid. Hakkasin joonistama kaarti Norrlandist. Kui see oli valmis, jätkasin kirjutamist. Varsti oli meie kord minna vastama. Kui ma olin vastanud, võisin jälle hakata tööle. Natukese aja pärast ütles Bengt, et ma olevat saanud liiga kõrge hinde. Ta ütles, et ta oskavat sama palju kui mina. Alguses ei pannud ma teda tähelegi, ent kui ta ei jätnud järele, vihastasin ja vastasin talle. See oli loomulikult väga rumal minust, kuid ta ei oleks pidanud algama.“

Oli raske õigustada sõpra, ja kirjutaja ise ei taha endale võtta süüd ebakorrekse käitumise pärast. (Ei olnud lubatud kõnelda muust kui sellest, mis puutus käesolevasse töösse.)

Lõpuks näide, mille autor ei ole veel täiesti veendunud vaba töö paremusis. Poiss oli andevaene ja vajab erilisi tööülesandeid. Selliseid ta ei olnud saanud kõnesoleval juhul.

„Mõtlen, tund ei olnud nii hea, nagu ta oleks pidanud olema. Ma ei töötanud kellegagi koos, sest minu rühmas ei tahtnud keegi minuga koos töötada. Lobisesime liiga palju. Eriti palju lobises Hjalmar. Tegelesin sellega, mida sama hästi oleksin võinud teha kodus (võimetus valida enesele ülesandeid!). Järgmine kord katsun teha paremini. Arvan, et kergem on taibata asju tavalisel õpetamisel (klassiõpetusel), kuid see on suur asi(!), tohtida nii töötada.“

Mispärast ta ei saanud koos töötada kellegagi rühmas, tunnistas ta ebateadlikult lauses: „Lobisesime liiga palju.“ On vist tõele lähemal, kui sõna „meie“ asendada „mina’ga“.

Rühmatöö või klassiõpetus? Võrdlusi.

Esimesel neljal kooliaastal oli klasse õpetatud teisiti kui katsetel viiendal ja kuuendal kooliaastal. Kaht esimest aastat ei saa võtta võrdluseks, sest ma ei tunne seda õppeviisi, mille osaliseks poisid siis said, küll aga võin arvestada kaht järgmist aastat, kolmandas ja neljandas klassis, kus ma ise juhatasin klassi. Õppeviisi oli sel ajal uuendatud klassiõpetus (kesktee töökooli ja klassiõpetuse vahel). Kuna on proovitud kaht erisugust õppeviisi samas klassis ja sama kaua aega, tohiks küll olla võimalus tagajärgede võrdluse kaudu saada vastus küsimusele: kumb õppeviis on parem?

Otsekohe vastata küsimusele ei saa. See tuleb jagada kaheks: kumb tööviis andis laiemaid, kindlmaid ja „elavaid“ teadmisi? ja: kumb oli väärtuslikum kasvatuslikust küljest?

Katse ei anna võimalusi sõnastada kindlat vastust esimesele küsimusele. Oli küll sama klass ja sama õpetaja mõlemal ajajärgul, kuid mitte ainult tööviis, vaid ka poiste v a n u s oli erisugune. Kui poisid arenesid rohkem kahe viimase aasta jooksul, pidi see osalt põhjenema nende suuremal küpsusel. Kui nad ka oleksid töötanud samal viisil kui varem, tohiksid tulemused iga aastaga olla paremad, ja sel juhul on võimatu määrata, kui palju ühe või teise tööviisi tagajärg on parem.

Kui otsest vastust ei saa anda, võiks võib-olla otsida vastust kaudsel teel. Iga õpetaja arvustab „resultaati“

mitte ainult selle järgi, mis tõestatud sooritatud, vaid „kuidas ta tunneb“. Intuitiivselt tunneb ta, kuidas tal õnnestub tegutsemine. Klassi huvi ja töörõõm on talle ka heaks mõõdupuuks ühe või teise õppeviisi suhtes. Rohkem näitavad õpilaste arvamused, kui nad ei ole mõjutatud kõrvalistest teguritest. Kuid ka sel teel võidakse kergesti eksida. Nähakse kõigepealt seda, mida tahetakse näha. Säärasel juhul on arvamus mõjutatud — kuigi tõsiselt tahetakse olla „objektiivne“ — isiklikust suhtumisest.

Ühe asja suhtes ometi andis iga tund tõendust: vahelduvad ülesanded, mis poisid valisid „vaba töö“ ajal, andsid neile hulga teadmisi, mida nad muidu ei oleks saanud. Kuid see laseb neil ka kõrvale jätta palju, mis vähem vaba õppeviisi oleks neile andnud, väidab võib-olla lugeja. Loomulikult jäävad lüngad, kui õpilased ise võivad valida ülesandeid, ent korraliku kontrolliga avastatakse puudused ja õpetaja täidab lüngad vastavate seletustega, või — kui on küsimuses vaid mõningad üksikud õpilased — annab selliseid tööülesandeid, et lapsed saavad asjast aru. Eeskätt põhjeneb — ka vabal tööviisil — tulemus õpetaja võimel äratada huvi töö vastu, õhutada mõistlikku organiseerumist ja kasvatada vastutustunnet.

Õpilaste saavutused sõltuvad ju suurimal määral nende huvist. Nii minu tähelepanekud kui ka poiste arvamused on sel juhul ühtivad: „Vaba töö ületab tavalise koolivormi.“ Kuid õpilaste arvamus tuleb võtta ettevaatusega, sest nad olenevad üsna suurel määral õpetaja omast. Peale selle võivad teised tegurid, näit. õpilaste soov meeldida õpetajale, mõjutada nende positiivset suhtumist vabasse koolitöösse: sel oli uuduse võlu, andes suure vabaduse, ainult vähesed klassid töötasid nii jne. Kõige selle peame maha arvama, enne kui me saame jäägi, mis annab „objektiivse vastuse“.

Ent kõiki neid suuri asju on küll praktiliselt võimata kindlaks määrata. Ei saa näiteks määrata uudishimu, vabaduse jne. mõju ulatust. Ent võiks küll kahtlemata väita, et ainult need tegurid ei oleks olnud võimelised kahe kooliaasta kestel hoidma poisse huvitatuina sellest tööviisist. Kui mõtleme lähemalt järele, on ka selge, et tööviis, mis põhineb laste eneste algatusvõimel, omab suuri- maid eeldusi äratada ja säilitada huvi. On hoopis teine asi, lahendada ülesannet, mis oleme ise enestele valinud, kui tegelda säärastega, mis teised on meile määranud. Omavalitud ülesandel on peale selle suuremad võimalused äratada vastutustunnet. Endaalgatus ja isiklik vastutus valitud ülesande eest — need kaks tegurit, mis saavad mõjule pääseda vaid vabas koolitöös — on teinud seda, et töötati, nagu hiljuti tsiteeritud poiss seda väljendas, „rõõmuga“. Töörõõm aga on tähtis tegur vabast tööst kasusaamisel. Sellega ei taha ma sugugi ütelda, et teised tööviisid ei ärata laste huvi. Õpetaja, kes ise on huvitatud, võib äratada laste huvi millises olukorras tahes. Kuid mul oli selle erilise juhu puhul võimalik konstateerida, et huvi „vaba töö“ vastu oli palju suurem kui selle tööviisi vastu, mida enne seda kasutasime. Ja nii julgeme küll oletada, et see elav huvi annab neile „kindlad teadmised“.

Vastus teisele küsimusele — milline tööviis on väärtuslikum kasvatuslikust küljest — on rohkem käepärast. Vabas töös leiavad lapsed, et koostöö eeldab kaaslaste arvestamist. Reeglid ühiselu jaoks kasvavad välja vajadusest, nad on sotsioloogiliselt ja psühholoogiliselt põhjendatud, järelkult väärtuslikud ja neid respektieritakse. Koostöö toob kaasa palju kasvatavaid momente, mis on klassiõpetuses kättesaamatus kauguses. Laps saab aru, et sellest on tulu, kui olla abivalmis, arvestada teisi jne. Kõik need praktilised elamused annavad väärtuslikku sotsiaalset kohanemist ja õilistavad iseloomu, see sisaldab —

teiste sõnadega — just seda, mida mõeldakse kasvatuses all. Kõigi nende elamuste kaudu õpib laps ka v a b a - t a h t l i k u l t a l i s t u m a kohustusele, et tuleb, nagu üks varem siteeritud poiss kirjutas, „mitte ainult teha seda, mis on lõbus, vaid ka seda, mis on igav.“

Mida rohkem koolitöö läheneb „klassiõpetusele“, seda ühekülgsemalt suundub lapse tähelepanu õpetajale, kuid veel vähem soovitavaks muutuvad sotsiaalsed kontaktid laste vahel — nad keelatakse. Samal määral, mil klassiõpetus muutub valitsevaks, läheb kaduma palju kasvata- vaid momente. Jah, äärmisel juhul on õpilaste vaheline kooselu võimalik ainult vaheaegadel ja koolist vaba olles, et siis — enam või vähem väljaspool õpetaja kontrolli — kasvada ja areneda omapead.

Seni on teravalt toonitatud vahet kooli ja elu vahel. Vahetegemine on õigustatud niikaua, kuni kool käib teist teed kui elu. „Vabaduses vastutusega“, kooselu seaduste järgi reguleeritud eluga klassis peab kujundatama kodanikke, kes on õppinud paremini elu jaoks, kui seda varem tehti koolis. Vaba õpetamine tahab kujundada inimesi, kes on teadlikud mitte ainult oma vabaduses, vaid ka sellega kaasavas vastutuses: vastutus indiviidi enese, kaaslaste ja ülesande ees.

III. Kokkuvõtte, kriitika ja ettepanekud.

Juba esimestel „vabadel tundidel“ selgus, et töö tagajärg olenes rühmade suuruselt. Milline suurus oleks kõige parem, seda ma ei teadnud, kui moodustasime püsivad rühmad. Kui oleks jätkunud aega läbi töötada juba kogutud materjalid, ei oleks ma teinud eksisammu, milleks osutus ettepanek neljaliikmeliste rühmade moodustamiseks. „Tundsin“, et keskmine suurus võiks olla 3—4 liiget, kuid kõige kõrgem keskmine (p : IV-ndas) oli ainult 2,75

(vt. lk. 162). Kui õpetajal tuleks määrata liikmete arv, oleks 3-liikmelised rühmad sobivamad.

Ühest katses ei peaks tegema üldkehtivaid järeldusi, ent kui teiste uurimused näitavad sama, on küll õigus oletada üldist seadust. Niipalju kui ma tean, ei ole ühtki rootsi uurimust parimate rühmade kohta. Need, kes on avaldanud oma rühmatöö katsete tagajärgi, ei ole pärast arvustanud rühmade suurust.

Kui poistele soovitati moodustada suuri rühmi, võisin toetuda psühholoog Bühler'ile¹, kes Sonja Wislitzky² tähelepanekute põhjal väidab, et enne kuut eluaastat on kolmeliikmelised rühmad kõige sagedamad, kuid rühmadel on tendents kasvada suureneva vanusega. See väide ei tohiks olla õige. Vaatame järele, mis liiki oli see materjal, millele Ch. Bühler toetub. Wislitzky tegi oma tähelepanekud lasteaias. Kõige väiksem laste arv oli 20, ent suurenes 36-ni (16 poissi ja 20 tüdrukut); vanus 3;0—6;11.

Laste arv erivanuses oli järgmine:

3;0—3;11	4;0—4;11	5;0—5;11	6;0—6;11	Kokku
3	7	20	6	36

Muidugi näitab Wislitzky materjal selget tendentsi suuremateks rühmadeks kõrgemas vanuses, ent materjal on siiski nii kitsas (kõige rohkem 36 last), et see ei või olla küllalt veenev, ja see puudutab osalt ainult lapsi alla seistme aasta. Bühler'i väidet ei või sellepärast laiendada

¹ Kindheit u. Jugend. Lk. 233.

² Wislitzky. Lk. 179—188.

kehtivaks kõigi vanemate laste kohta, mida Gerda Poppe väga õieti märkab¹.

Poppe, kes uuris päris vaba rühmitumist kõige madalamas pearühmas (Untergruppe) Petersen'i katsekoolis Jena ülikooli juures, leidis, et 83 rühmast koosnesid:

32	rühma	2-st	liikmest,
33	„	3-st	„
7	„	4-st	„
6	„	5-st	„
5	„	6-st või	rohkem liikmetest.

Rühmad 2-e või 3-e liikmega moodustavad mitte vähem kui 78% kogu arvust. Poppe võis ka konstateerida, et lapsed eelistasid väikesi rühmi vaheaegadel. 60-st mängurühmast koosnesid:

32	rühma	2-st	liikmest,
8	„	3-st	„
17	„	3-st	„
3 last olid isoleerunud.			

Mängurühmad näitasid järelikult kalduvust olla suuremad kui rühmad klassis. Lapsed Wislitzky lasteaias moodustasid küll ka relatiivselt suuri rühmi sel põhjusel, et rühmitused suures ulatuses olid mänguilmelised.

Mu praeguses klassis oli mul juhus korrata Poppe' tähelepanekuid. Poisid (kolmas klass, 28 õpilast, keskmine vanus 10 aastat) pidid moodustama rühmi ilma mingi eeskirjata suuruse suhtes. 20 poissi kuulus 2- või 3-liikmelistesse rühmadesse, ainult 8 kuulus 4-liikmelistesse rühmadesse. Pisut enam kui 71% poistest selles klassis eelistasid järelikult väikesi rühmi 2 või 3 liikmega. Ühegi rühma suurus ei tõuse üle nelja liikme.

¹ E. Köhler, F. Winnefeld u. G. Poppe.

Ch. Bühler konstateeris, et lapsed alla 7 a. eelistavad 3-liikmelisi rühmi, ja niihästi Poppe kui ka minu materjal näitab, et lapsed 6—13 aasta vanuses eelistavad sellise suurusega töörühmi. Laste arv pearühmas, mida Poppe uuris, kõikus 30 ja 40 vahel ja minu mõlemas klassis oli lapsi kokku 56. Mõlemad katsed näitavad kaunis üksmeelselt, et lapsed 3—13 aasta vanuses eelistavad 2- või 3-liikmelisi rühmi.

Pedagoogilisest vaatepunktist on peale selle teine küsimus võrratu suur tähtsusega: milline rühma suurus on eelistatavaim jõudluse seisukohalt? Ka sellele küsimusele antakse üksmeelne vastus.

E. Müller konstateerib, et kaheliikmelised rühmad on „sõprusrühmad“, kus puudub pinevus, mida just kolmas liige toob juurde.

P. Petersen oli varem tulnud samale tulemusele: „Kolmas liige mõjub vahendavalt, tasakaalustavalt, täiendavalt rühma elus.“¹

G. Poppe konstateerib järgmist: „Rühmatöö väärtuse kohta olgu teada, et kaheliikmelisi rühmi võib iseloomustada isiklikkude motiividega ja vähemal määral jõudlusega, kuna kolmeliikmelised rühmad on jõudlusrühmad, ilma et sotsiaalne moment oleks vähema väärtusega“².

Wiese, kes arvustab rühmi sotsioloogilisest seisukohast, väidab, et 3-liikmelised rühmad, võrreldes 2-liikmelistega, jätavad suuremat ruumi isiklikule ja individuaalsele tegevusele ja ületavad enamasti viimased, arendades vaimseid jõude³.

¹ P. Petersen, Jena-Plan I. Weimar 1930. Lk. 43.

² E. Köhler, F. Winnefeldt u. G. Poppe.

³ L. von Wiese, Allgem. oziologie, II, Gebildelehre. München und Leipzig 1929. Lk. 164 ja 165.

Neljaliikmeliste rühmade suhtes leiab Wiese, et neil on kalduvus jaguneda kahte kaheliikmelisse rühma¹; fakt, mille tõestamiseks oli palju juhuseid meil katse keskel rühmatöoga.

Järelikult niihästi tegelik pedagoog kui psühholoog ja sotsioloog on veendumusel, et kolmeliikmelised rühmad on soodsaimad üldise jõudluse kui ka sotsioloogilisest seisukohast. Kogemused näitavad, et kui lapsed vabalt võivad moodustada töörühmi, siis eelistavad nad kahe- või kolmeliikmelisi rühmi (mängurühmades ilmneb suurenemistendents). Näib olevat hea mõte, mitte segada rühmade koostamist. Ainult kui koostöö või saavutused ei ole rahuldavad, võiks õpetaja vaheleastumine ses asjas olla tere- tulnud, ja võib-olla on siiski põhjust mitte kiirustada, vaid „oodata ja vaadata“.

Juhivaliku eest peaksid ka õpilased ise vastutama. Nägime ju häid tõendusid nende erakordselt heast inimese- tundmisest, mis sel juhul ilmnis. Esimeste juhtide hulgas olid mõned kindlasti vähem sobivad, sest poisid ei osanud veel nõuda juhtidelt rohkem kui teadmisi ja sotsiaalset suhtumist (nende keeles öeldud, et juht oleks tore seltsi- mees ja abistaks, kui kellelgi on raske hakkama saada). Kogemused õpetasid neile, et juht esijoones peab olema kohusetruu, kui tahetakse näha häid tulemusi. Et õpila- sed tõesti rakendasid ka seda printsiipi, ilmnis Fredriku valimises rühma 2. Fredrik ei suutnud täita esimesi nõu- deid, ent juhina oli ta oivaline.

Peab õnnestuma järelejätmatu nõudmine „vaba töö“ suhtes, et klassi tuleb kasvatada sihiteadlikult ja järjekindlalt abistamise ja kohusetäitmise kaudu tõelisele koostööle. On võimalik, et normaalsed lapsed ka

¹ L. von Wiese, lk. 165.

ilma sellise mõjutuseta võivad saavutada tähelepandivaid tulemusi. Kuid areng nõuab pikemat aega juhul, kui õpetaja ei katsu neid kasvatada, ja siin on ka suur oht, et „areng“ võib minna sellises suunas, mis ei ole soovitatav.

Õpilased peavad võtma aktiivselt osa korrapidamisest. On väga sobiv kõigepealt katsetada täieliku vabadusega. Et lastel, kel varem ei ole olnud juhust harjutada enesevalitsemises, ebaõnnestub see, teab õpetaja ette. Lühikese aja pärast piirab ta vabadust ja arutleb õpilastega vabaduse ja distsipliini probleeme. (Kas olite rahul „korraga“? Milles oli siis viga? Jne.) Nii selgub klassile, et kunagi ei saa kasutada „vabadust“ selles mõttes, et võidakse teha, mis aga tuleb pähe, vaid et tuleb arvestada teisi. Jõutakse kokkuleppele teatavate kindlate reeglite suhtes. Pidevalt kasvatades aitab õpetaja õpilasi täiuslikumale koostööle ja aitab parandada jõudlusi (ta vaatab ju alati, mida on vaja parandada; sobival juhul kõneleb ta õpilastega asjast ja hiljem jälgib tähelepanelikult, et kontrollida, kas areng läheb soovitud suunas). Õpilased peavad siiski omama initsiatiivi — vähemalt tuleb neil uskuda, et nad seda omavad. Loomulikult on lapsed algul pisut kohmetud vaba töö tingimuste ja nõuete ees. Kui õpetaja diktaatorlikkude korraldustega katsub välja suruda „resultaati“, töötab ta ise enesele vastu ja röövib lastelt initsiatiivi ning leiutamisrõõmu. Sellised vaheleastumised avaldavad harva soovitud mõju. Mõnikord märgatakse hiljem, et lahendus oleks olnud õigem, kui oleks arengul lastud minna oma rada. Ainult siis, kui laps seisab kahtlevana ja abivajavana, peab õpetaja andma talle „arenguabi“. Õpilaste eneseusaldus kasvab ja õppimishimu säilib, kui nad tunnevad, et võivad „omal käel“ saavutada häid tagajärgi.

Igas klassis leidub tavaliselt mitu last, kes ei suuda midagi saavutada omal jõul — või on tagajärg liiga nõrk

niihästi kvalitatiivselt kui kvantitatiivselt. Need õpilased vajavad õpetaja erilist abi. Vaba töö kestel ja ergutatud edukamaist seltsilistest, muutuvad mõned neist ajajooksul iseseisvamaks, kuid mõnikord leidub ka selliseid, kes kunagi ei õpi töötama vabalt — ja võib-olla isegi mitte töötama korralikult juhatuse abil! E. Köhler paigutab sellised õpilased tüüpi, mida ta nimetab „korrapäratuks“. Nende suhtes on õpetaja ülesanne, võtta õpilane oma otsese juhtimise alla ja seda ka üksikasjus, niipalju kui õpilase kehv areng seda nõuab.

Kahjuks ei ole mitte vaid andetud need, kes jäävad tööga taha. Väga tihti on viletsa tulemuse põhjuseks õpilase lohakuks. Siin ei ole vaja abi sellises ulatuses kui eelmise tüübi puhul. Abi antakse suuremalt osalt sel teel, et õpetaja algul määrab õpilasele kindlaid ülesandeid, mille täitmist ta täpselt kontrollib. Kui suurem osa klassis töötab vabalt, tundub kindel ülesanne karistusena: see on tõendus, et õpetaja ei usalda õpilase head tahtmist. Varsti palub õpilane luba töötada samuti kui teised. Hakkab ta uuesti laisklema ja aega raiskama, satub ta jälle erandseisukorda. Kui seda teostatakse järjekindlalt, õpib õpilane aegamööda, et on ainuke tee pääseda õpetaja antud ülesandest: ta hakkab töötama, rohkem kui temalt nõutakse, ja kui antakse veel ülesandeid, palub ta luba töötada, nagu seltsilised. Meetodil on mõju, kuid peab olema paindumatult konsekvantne.

Kui viletsat töötulemust põhjustab tõeline võimetus, võtab õpilane õpetaja abi ja ülesandeid teisiti. Ta mõistab, et teda aidatakse saavutada paremaid tagajärgi. Nägime ju ülalpool ühes näites, et selline õpilane suhtus negatiivselt rühmatöhe, kui ei antud kindlaid ülesandeid: „Arvan, et kergem on taibata asju tavalisel õpetamisel“ (lk. 197).

Kui me lõpuks kokku võtame vaba töö head ja halvad küljed, võime paremuseks pidada järgmist:

1) Vahelduvad ülesanded, mis lapsed, tänu vabadusele ja õhutusele, valivad enesele, äratavad elavat huvi. Paljude teisendustega välditakse üksluisust ja tardumust. Kuigi andevaesed mõnikord võtavad enestele liiga raskeid ülesandeid, õpivad lapsed üldiselt varsti õieti arvestama oma võimeid ja katsuvad tõsiselt sooritada tööd oma jõu kohaselt.

2) Omavõetud ülesanne äratav tugevamat vastutus-tunnet ja õpilane peab auasjaks töötada korralikult.

3) Õpetajal on palju abi andekaist õpilasist, kes võtavad oma hoole alla nõrgemaid kaaslasi nii tundides kui ka vabal ajal (kui tarvis on). Õpilastel enestel on palju kasu teiste abistamisest — mitte vähem kui abisaamisest. Õpitakse teisi õpetades, ja mis väärtus on sellisel abil, see ei vaja arutlemist. Tublide õpilaste abi tõttu jääb õpetajal rohkem aega nõrgemate jaoks, kes teda vajavad.

4) Lapsed õpivad kavastama ja organiseerima tööd (enam või vähem iseseisvalt, olenevalt harjumisest, vanusest ja intelligentsusest) ja sel määral, kuidas neid varustatakse vastava kirjanduse ja muu uurimismaterjaliga, kasvab nende võime hankida endale teadmisi omal jõul.

5) Kui õpilased aktiivselt aitavad kaasa eeskujulikele korradele, mis ei ole saavutatav diktatuuriga, vaid saavutatakse ühises püüdes parima töötulemuse huvides, siis saavad õpilased sügava ja elava mulje seaduste vajalikkusest. See viib seaduste täielikumale tunnustamisele. Enesevalitsemise ja vastastikuse kontrolli kaudu harjutakse hea korraga teisiti, kui võidakse seda teha pealesunnitult normidega, mille alla paindutakse välise surve mõjul.

6) Rühmaelu annab õpetajale võimalusi tõeliseks sotsiaalseks kasvatamiseks. Ta peab kasvatama õpilasi

praktilisele ja mõistlikule suhtumisele üksteisesse. Rühma-
elu on pidev harjutus kooselu seadusile alistumises. Et
„moraalipillid“ — olgu nad kui tahes hästi koostatud ja
ilusad — ei või mõjutada iseloomu samal määral kui iga-
päevane ja igahetkeline sisseelamine eetikasse, on iseene-
sest selge, ja siin toimub see sisseelamine õpetaja hoolit-
suse ja valve all.

Missugune seltsimehelik vaim tekib klassis, võib tunda
paremini, kui koostöö mõnikord on vähem rahuldav. Üks-
meele puudus paari kaaslase vahel muutub rühma asjaks.
Ta põhjustab allaminekut jõudluses rohkem kui lahkeli
iseenesest. See sunnib õpilasi üksmeelele, et pidada
sammu teiste rühmadega. Iga rühm suhtub nimelt isi-
kuna teistesse rühmadesse ja saavutuse võrdlusel mõõde-
takse rohkem rühma töötulemusi kui üksikute õpilaste
töid. Konfliktide korral on sellepärast õpetaja ülesanne
küllalt kerge ja tavaliselt on tarvis teha väike vihje või
anda nõu, et kõik jälle korras oleks.

Kuid tööviis ei oma ainult paremusi, tal on ka varju-
külgi. Optimaalsed töötamisolud on palju rohkem piira-
tud kui klassiõpetuses. Kui klassid on suured, on rühma-
töö — kui see tõesti tahab olla individuaalne ja arendav
— väliselt raskendatud. Klassiõpetuses võib, nagu teada,
tegutseda küllalt suurte klassidega. Peale selle tuleb vabas
töös arvestada tegureid, mil ei ole mingit tähtsust klassi-
õpetuses. Juba koolimööbel mõjub edustavalt või takis-
tavalt. Kindlasti ei tee tavalised koolipingid seda tööviisi
võimatuks, kuid on ometi suur paremus omada lahtiseid
laudu ja toole klassis mugavate kombinatsioonivõimaluste
pärast. Ent õppevahendid (sobivad saateainekogud, kaar-
did jne.) tähendavad veel enam. Võimalused parandada
puudust raamatute laenutamise kaudu mitmest kohast
(kooliraamatukogu, rahvaraamatukogu jne.) on piiratud

ja peale selle ei ole see väljapääsutee alati avatud. Kui õppimine piirdub vaid koolilugemikuga või õpikuga, on võimalused äärmiselt väikesed. Üldiselt kannatavad koolid maal töövahendite puuduse all. Mõningate loodusteaduse osade suhtes — bioloogia ja geoloogia — on siiski neil koolidel suuremad võimalused kui koolidel linnas. Kui mu-retsetakse õppevahendeid otstarbekalt, võib — ka relatiivselt vähese rahaga — saada lihtsat töömaterjali (pilliroog, klaastorud, kautšukitükid, korgid jne.), mis võimaldab koostada aparate igale rühmale.

Suurim raskus vabas koolitöös on õpilaste tööde tõeline kontroll. Tööviis toodab kuulmata palju, ent õpetaja peab võima jälgida seda üksikasjus. See kontroll, mida õpilased ise võivad sooritada (kaaslaste tööde suhtes), ei kergenda õpetaja tööd, vaid evib tõelise väärtuse kasvatava momendina; see harjutab erapooletusele ja täpsusele. Õpetaja teeb targasti, kui ta kontrollib õpilaste kontrolli! Siin on „vaba töö“ nõrk punkt. Klassiõpetusel kontrollitakse õppimist küsimise teel tunnis. Suur osa aega kulub lastel istudes pealtkuulajaina ja kui õpetaja lõpetab sellise tunni, on ta vaba. Vaba tööviisi rakendusel kuhjub hulk õpilaste „töid“, mida õpetaja peab läbi vaatama. Kontroll on palju raskem ja samal ajal paratamatu. Puudulik kontroll hävitab „vaba töö“.

Veel peab arvestama asjaolu, et vaba õpetus läheb kallimaks. Tööviis eeldab — nagu varem näidatud — relatiivselt väikesi klasse ja tarvitab rohkem töömaterjali, õppevahendeid.

Et säästa nende õpetajate aega, kes tahavad katsetada „vaba koolitööga“, selleks anname siin mõned näpunäited algajaile.

Esiteks tuleb hoiatada uue tööviisi rakendamisest uisapäisa. Vahenditu üleminek toob kahtlemata kaasa

ebaõnnestumise. Pärast pettub õpetaja tööviisis ja viskab kõik üle parda kui „kõlbmatu“. Üleminekut peab hästi ette valmistama. Alguses jätkub näit. ühest katsetunnist nädalas. Selles tunnis teeb õpetaja täpseid märkmeid kõigest, mis juhtub klassis. Märkmeid tehakse kõige paremini minutiprotokolli kujul (vt. lk. 99). Märkida tuleb: A) Õpilaste sotsiaalne käitumine (kes abistavad, kes vajavad abi, kes keelduvad abistamast — ja mis pärast nad teevad seda; kas on keeldumise põhjuseks see, et nad on tegevuses mingi tööga ja ei taha lasta end häirida, või see, et nad ei suuda aidata, või on teised põhjused, nagu ebasõbralikkus, soov sõpra mitte aidata jne.)? ¹ B) Millega tegelevad õpilased (mängivad, istuvad unistades ja tööta, istuvad kõheldes, kirjutavad midagi raamatust, valivad enesele kohe iseseiva ülesande jne.).

Võetagu enne järgmist „katsetundi“ üks tund keskusteluks esimese katsetundi kohta. Õpilased jutustavad, mis nad tegid ja kuidas nad asusid asja juurde. Neil tuleb järele mõtelda, kas oleks võinud töötada sihikindlamalt. Ka kaaslased väljendavad oma arvamust, kuidas tööd oleks pidanud tegema. Õpetaja juhhib keskustelu nii, et tulakse tööviisi eesmärgi juurde.

Pärast seda ettevalmistust (kasvatav situatsioon) järgneb uus katsetund. Nüüd paneb õpetaja täpselt tähele, kas õpilased ilmutavad suuremat arusaamist tööviisist, mida ettevalmistus pidi neile andma. Teisele katsele järgneb uus keskustelu, ent kindlajoonelisemalt kui esimene.

¹ Loomulikult ei ole võimalik kohe saavutada nii palju, kuid pideva ja täpse õpilaste vaatlemisega ja täpsete märkmetega tähelepanekute kohta on ometi võimalik õpetajal mõista osa õpilaste motiive.

Niiviisi katsutakse ehitada edasi ja vältida eksisamme järgneval korral. Iga katsetund annab ainet keskusteluks, ja need kõnelused peavad omakorda ette valmistama järgmist katset, nii et see igas suhtes õnnestuks paremini. Niiviisi seotakse iga uus samm eelmisega ja saavutatakse kontinuiteet, mis tagab edu. Kui rühmad on moodustunud — õpetaja ootab, kuni see toimub — tuleb uus tegur, mille üle vahetatakse mõtteid (kuidas moodustada rühmi? kuidas peab olema üksteise vastu, et võida aidata, niipalju kui võimalik?). Õpetaja ergutab rühmitumist ettevaatlikult, kuid ta ei sega vahele kuidagi sundivalt. Kohes pärast rühmade organiseerimist tuleb veel üks moment: „huviala“.

Õpetaja peab teadma, et võtab aega harjutada õpilasi uue tööviisiga. Kui mõnikord kõik ei õnnestu, ei tohi kaotada julgust. Selle asemel tuleb otsida põhjusi, miks katse ebaõnnestus. Olen kogenud mitte just harva, et ebaõnnestunud katsed on mind õpetanud kõige rohkem, sest need sunnivad õpetajat tungima sügavamale probleemistikku, ja nii leiutab ta võib-olla üht ja teist, millest ta varem polnud mõtelnudki. Kui on leitud põhjus, miks üks katse ebaõnnestus, saab hoiduda sedaliiki ebaõnnestumisest.

Kõik tuleb üles märkida täpselt! Tuleb uurida laste töötulemusi (kirjandeid, joonistusi jne.), lasta neil (kirjalikult) vastata mõningaile küsimusile töö kohta, suhtumisest sõpradesse jne. Hiljem võrreldakse kõike kogutud materjali (omad märkmed, laste töötulemused, nende vastused küsimusile) ja süvendatakse arusaamist uuest katsest.

Õeldakse ju, et järjekindlus on õpetaja esimesi kohustusi. Vabas tööviisis kehtib see suuremal määral kui teiste õppeviiside puhul. Vaid konti-

nuiteet, püsivus ja järjekindlus tagavadeu „vabas koolitöös“. Kes seda unustab, ei tohi süüdistada tööviisi, vaid peab meeles pidama, et tulemus olnuks teine, kui õpilasi oleks kasvatatud järjekindlamalt.

„Vaba koolitöö“ ei tööta õpetajale töö vähenemist — vaid otse vastupidi. Õpetajale on vana klassiõpetus mugavam tee. Kuid vaba töö annab talle tasu vaeva eest lõpmatute variatsioonidega töös, mis kunagi ei muutu väsitavaks. Lapsed näitavad hoopis teistlaadi huvi. Õpetaja ja õpilaste vahekord muutub teiseks, kui see oli varem. Tööviis kingib kõige rikkalikumalt võimalusi anda õpilastele just seda, mis iga huvitundev õpetaja tahab neile anda: töörõõmu, vastutustunnet, sotsiaalset kohanemist ja vaimuvarade parimat arengut.

Ent kui õpetaja tunnetab, et tööviis väärrib selleks ohverdatavat aega ja jõudu, siis leiab võib-olla ka ühiskond uues tööviisis väärtusi, et tuua koolile suuremaid majanduslikke ohvreid. Palju oleneb loomulikult sellest, milliseid nõudmisi ühiskond seab noorsookasvatusele. Oli öeldud varem, et uut tööviisi ei saa rakendada suurtes klassides. Õpetamise kohta niisugustes klassides väljendab psühholoog Busemann¹ järgmist: „Mida suurem on klass, seda enam muutub ta organiseeritud rühmast relatiivselt ühetaoliseks massiks ja selle õpetaja — rühma juhust diktaatoriks. Temas ärkab, kui ta asetatakse suure hulga õpilaste ette, loomulik tarvidus võimu järele. Et mitte sattuda karile korratu hulgaga, selleks peab ta valitsema valjuse ja kuulekussugestiooniga. Nii arenesid traditsioonilised koolmeistrid võimutüübi klassikaliseks esindajaiks. Ei pisematki opositsiooni, kõike, mis ainult meenu-

¹ A. Busemann, Pädagogische Psychologie. Leipzig 1932. Lk. 21.

tas seda, karistati valjusega, ent kuulekust tõsteti esile ja tasuti astme järgi.“

See ei ole liialdus. Kool sellise „distsipliiniga“ jätab kõrvale osa tähtsaid kasvatavaid momente.

Demokraatlik ühiskond ei või püsida, kui tulevasi kaaskodanikke ei kasvatata tõelisele sotsiaalsusele, iseseisvusele ja isiklikule vastutusele. Ainult kool, mis tõeliselt kasvatab sel viisil, vastab täielikult demokraatliku ühiskonna nõuetele. Ja sel määral, mil üldiselt tullakse arusaamisele uue kooli kasvatavaist mõjudest, leitakse ka, et see kool on väärt suuremaid ohvreid.

Lõpuks tahan tsiteerida ameerika psühholoogi Morgan'i arvamust sotsiaalse kasvatus väärtuse kohta koolis:¹ „Rõõm õpetamisest peitub selles, et nähakse lapsi arenemas õilsaiks sotsiaalseiks isiksusiks. Õpetaja, kel see ebaõnnestub, on tööori, päevatöeline, tuulelipp.“

¹ P. Morgan, The psychology of unadjusted child. New York 1931. Lk. 8.

Tabel A: Aktiivsustmed ja vastav arenguabi.

Poisid ja tüdrukud: vanus 0;0–10;0.

Aste	Vanus	Vaimne areng	Sotsiaalne käitumine	Aktiivsustvorm	Arenguabi	Kooliorganisatsioon
I	1;0	Objektleiutamine	Kontaktiotsimine	Katsetatav mäng	Arenemisjärgu arvestamine	
	2;0	Objektleiutamine laieneb	Kasvav kontakt	Kõrgem mäng	Mänguvabadus, palju mängusituatsioone	
II	3;0	„Mina“ ja maailm erinevad	Vastuhaku-periood, asotsiaalne käitumine.	„	Rahulik tegelemine	
	4;0	„	Kasvav kohanemine ümb-rusega. Isiklik kontakt.	„	Mänguvabadus, rikkaliku materjaliga. Läbikäimine samaealistega.	Lasteaed mänguühiskonnana
	5;0	Looming, esimene kohusetunne.	Loomingkõige enam üksinda; mäng sotsiaalsete mängude vormis reeglite järgi.	Manuaalne looming		
III	6;0	„	„	„	„	„
	7;0	Huvi töö-likkuse vastu, teadmishimu. Teoreetiline ja praktiline maailma tajumine.	Vaba sotsiaalne mäng. Rühma sotsiaalne struktuur.	Manuaalne looming. Õppimine vaimses suhtes.	Teadmishimu rahuldamine. Vabadus loominguks ühiskonnas.	Algkool elu- ja aktiivsustühiskonnana
	8;0	„	„	„	„	„
IV	9;0	Jõu kasvamine	Elav sotsiaalne läbikäimine. Rühma-moodustamine.	Vaimse loomingu algus	Seesama ja lapse produktiooni tõstmise õhutamise vahendite kaudu	„
	10;0	„	„	Vaimne looming rühmas ja koos sellega	„	„

Poisid : vanus 11; 0—18; 0

Aste	Vanus	Vaimne areng	Sotsiaalne käitumine	Aktiivsusvorm	Arenguabi	Kooliorganisatsioon
IV	11;0	Vaimse vitaliteedi tõus. Jõu kokkuvõtmine.	Vaba sotsiaalne mäng: võitlus- ja võistlusmängud. Opositsioon.	Vaimne retseptiivsus. Huvi manuaalse töö ja tehniliste küsimuste vastu.	Rikkalik varustamine huvitavate teadmistega, toetudes käsitöele.	Keskool elu- ja aktiivsusühiskonnana
	12;0	„	„	„	„	„
	13;0	Haripunkt	„	„	„	„
	14;0	Negatiivne periood	Asotsiaalne olukord	Korratu	Rahulik käitumine (vt. tüdrukud)	„
V	15;0	„	„	„	„	„
	16;0	Uued huvid, eetiliste ja usuliste küsimuste algus, teadmishimu, seksuaalsed probleemid, enesevalitsemine.	Uued sotsiaalsed vormid. Sõprus, nõu ja juhtimise vajadus.	Isikliku vaimse loomingu algus	Arusaamine omapärasest. Isiklik juhtimine ja nõu, eriti elukutse valikus.	„
	17;0	„	„	„	„	„
	18;0	„	Huvi ühiskonnaelu vastu	„	„	„

Tüdrukud: Vanus 11;0—18;0.

Aste	Vanus	Vaimne areng	Sotsiaalne käitumine	Aktiivsusvorm	Arenguabi	Kooliorganisatsioon
IV	11;0	Haripunkt	Haripunkt	Vaimne loomingu rühmas ja koos rühmaga.	Vabadus iga-suguseks aktiivsuseks. Kultuurmaailma erilise rõhutamise algus.	Keskkoolelu- ja aktiivsuseühiskonnana
	12;0	Negatiivne periood. Väsimus.	Asotsiaalne käitumine. Opositsioonilust.	Korratu	Rahu, õrn käitumine, tahte toetamine. Töö.	"
	13;0	"	"	"	"	"
	14;0	Uus hoog. Huvi laieneb. Ideaalide kujunemine.	Uus sotsiaalne läbielamus. Unistamine, ebajumalad.	Isikliku loomingu algus	Käitumine, täis arusaamist tüdruku omapärasest	"
V	15;0	"	"	"	"	"
	16;0	Ilmavaate algus, huvi usuliste küsimuste vastu, mõtted elust.	Sõprus, sotsiaalse tüübi ilmumine	Isikliku loomingu selgem esiletulek	Nõuande elukutsevalikul	"
	17;0	"	"	"	"	"
	18;0	"	"	"	"	"

Ch. Bühler'i (Kindheit u. Jugend) järgi: veerg 1—5; E. Köhler: veerg 6 ja 7. — Kuna see tabel esitab tulemused, mis on saadud Viinis ega ole kontrollitud Põhjamail, tuleks lugejal tutvuda ka A. Lilius'e töödega: vt. Kasvavien tunneelämä (1927), Kouluian sielunelämä (3 tr. 1934).

Tabel B: Väljavõte (tugevasti lühendatud)¹ õpetaja nr. 26 protokollide läbitöötamisest.

1. Kuupäev	29. X 1932	24. XI 1932	28. XI 1932	11. III 1933
2. Protokoll nr.	3. eelprotokoll	I peaprotokoll	II peaprotokoll	X peaprotokoll
3. Situatsiooni kirjeldus	Kasvatamine vabadusele	Vabadus ainevalikuks	Vabadus ainevalikuks	Ülesanne antud, abiotsimine õpetajalt lubatud. Ka õpetaja vaheleostumine lubatud.
4. Pedagoogiline ettevalmistus	Õpetaja vestleb sissejuhatusesks vaba töötamise mõtetest. Lähtub eelmise vaba tunni lünkadest ja edusammudest. Arvestab eakohast huvi.	Päev varem vestlus õpilastega. Üleskutse paremale ja teadlikumale tööle. Õpet. sugereerib loobumisele joonistamisest. Seletab vabaduse mõtet. Kõneleb sotsiaalsest suhtest ja saab lastelt spontaanse ettepaneku koostöötamiseks. Õhutab lapsi asjalikule vestlusele.	Päev varem vestlus: 1) Klassi huvi ja kuulekus. 2) Kõik on loobunud joonistamisest. 3) Mõnda enesekriitikast ja selle olemusest. 4) Mõnda „tööst“ ja „loomingust“.	Vestlus (päev varem) piiramata ja piiratud ülesandest.
5. Materjal	Ei mingit valmis pandud materjali	„	„	„
6. Instruktsioon	Lühike instruktsioon: „Võite tegelda, millega soovite!“	Ei mingit instruktsiooni	Lühike instruktsioon: töö tuleb ära anda pärast tundi.	„Kirjutage aruanne meie viimasest füüsilisest!“

¹) Ruumi puudusel jäävad välja järgmised protokollid: e: 1 — 2, p: III — IX

Õpetaja tähelepanu	7. Kogu klassile %	—	34,8	15,5	8,7
	8. Mitmele õpilasele %	2,2	21,7	6,7	2,9
	9. Üksikuile %	97,8	43,5	77,8	88,4
10. Sotsiaalne areng (rühmitumine)	Hoog rühma moodustamiseks. 18 rühma à 2—3 õpilast (54,5 %).	1 rh. à 4 õpil. 2 „ à 3 „ 8 „ à 2 „ 9 üksitöötajat. Pinkidega kolimine enne tundi näitab, et koostööd korraldavad eestkätt lapsed (74,3 %).	5 rh. à 3-15 õpil. 6 „ à 2-12 „ 8 üksitöötajat. Kokku 77,1 %	4 rh. à 2 õpil. 1 „ à 3 „ 1 „ à 4 „ 18 üksitöötajat. Kokku 45,5 %	
11. Õpilaste kontakt õpetajaga	Abikontaktid: ¹⁾ K 1 F — E 4 Teisi kontakte: 7 — —	Abikontakte: K 1 F 3 E 1 Teisi kontakte: — — —	Abikontakte: K — F — E 5 Teisi kontakte: 2 — —	Abikontakte: K 1 F 1 E 8 Teisi kontakte: 4 — — (neist 8 spont.)	
12. Kavastamine %	100	100	100	—	
13. Õpil. positiivne suhtumine %	—	—	—		Vrd. lk. 113
14. Õpil. positiivne arvamus saavutusest %	81,8	71,5	94,3	69,7	
15. Õpet. positiivne arvamus saavutusest	72,7	94,3	97,1	90,9	

1) K = kontakt klassiga kui tervikuga.
F = „ mitme õpilasega (rühm).
E = „ üksikute õpilastega.

16. Õpetaja väljendus	Õpetajal on mulje, et lapsed on vabamad ja julgavad teha, mis nad tahavad, kuid ka kärrikkamad. Pärast vestlust näitasid nad palju tõsidust ja arusaamist asja suhtes. Hulk õpilasi on valmis kaasa minema õpetaja kavatsustega.	Õpet. on ka teistes situatsioonides teinud aktiivsuspedagoogilisi katseid, ühe positiivse tagajärjega, teise vähem õnnestunud. „Üldise ja intensiivse tegutsemisrõõmu üle võivad rõõmustada. Jääb veel vaadata, kuidas kasutada resultate edaspidi.“	28 õpil. tegelevad inglise keelega. See võib tulla sellest, et õpetaja (vt. p: I) määras katse selles aines, või sellest, et ettevalmistavas vestluses oli juttu tegelemisest „millegi kasulikuga“. Klass on teataval määral valmis mine-ma selles suunas, millises oletatavasti õpetaja tahab viia neid. Siit näib ilmnevat, milline tähtsus on õpetaja tahtesuunal ja suhtumisel kooliklassile.	1) Vaatamata võimalusile usaldada õpetajat, ainult pisut abiotsimist. 2) Rühmamoodustamine normaalne (ülesanne). 3) Sissejuhatav vestlus üksikute õpilastega, kasvatava sihiga.
17. Jõudlusväärtus %	60,6 (B)	65,7 (B)	91,4 (A)	63,6 (B)
18. Klassi areng	Klass näib terveni olevat taibanud vabade situatsioonide mõtte. Tähelepanuvõime on suur.	Ühe vestluse järele klass seab ametisse korrapidaja ja asetäitja.	Kogu klass on valmis aima-ma õpetaja kavatsust, järelikult suur edusamm pedagoogilise situatsiooni mõttest arusaamises. Klass tuleb õpetajale vastu poolel teel	Suured edusammud iseisivsuses, kriitikavõimes ja eelkõige asjalikkuses. Katse täielikult õnnestunud.

19. Õpetaja edusammud	Õpetaja, kes protokollis e: 2 näitas pisut umbusaldust katse vastu, ärkab arusaamisele. On äraootaval seisukohal, ent aimab uut problemaatikat. Küsib eneselt: kuhu see kõik viib? Tähelepanu on ka siin suunatud üksikutele õpilastele.	Õpetaja on muutunud produktiivseks, kuna ta omal käel teeb aktiivsuskatseid teistel aladel. Edasi näitab võimet teaduslikuks eksaktseks tööks.	Õpetaja jõuab arusaamisele oma tegutsemises ja selle mõjus, mida ta uurib tähelepanelikumalt kui varem.	Õpetaja selektab üksikasjaliselt niihästi katse kui ka enese tegutsemise arengut. Konstateerime õpetaja täielist kohanemist psühholoogilis-pedagoogiliste probleemidega ja teadusliku pedagoogikaga üldse.
20. Probleemid	Õpetaja kohanemine induktiivse katsetamise kaudu.	1) „L o o m i n g“ eetilise keskse probleemina. 2) Millisel määral võib teha õpilasi sellest t e a d l i k u k s ? 3) Sissejuhatav vestlus ja selle tähtsus. 4) Kasvatustituatsioon.	1) Aktiivsuspädagoogiline suhtumine peab valitsema siitpeale kogu joonel (vrd. inglise keel selles protokollis!). 2) Kuidas väljendub „pedagoogiline kavatsus“ ? 3) Kuidas e l a v a d õ p i l a s e d ü l e p e d a g o o g i l i s e k a v a t s u s e ? 4) A s k e e s v ö i k u u l e k u s ?	1) Aktiivsuspädagogia probleem. 2) Aktiivsuspädagogika ja selle tähtsus õpetaja arengule. 3) Õpetaja kohanemine praktilise probleemina.

Sisukord.

	Lk.
Saateks	5
Eessõna eestikeelsele väljaandele	8
Sissejuhatus: Mõnda aktiivsuspedagoogika arenemis- loost ja ta praegusest seisundist	10

ESIMENE OSA.

Aktiivsuspedagoogika teooria.

1. Aktiivsuspsühholoogia tagapõhi	18
A. Üldised arenguseadused	18
B. Koolialgaja aktiivsuse struktuur	35
2. Situatsioonipsühholoogiline tagapõhi	49
3. Aktiivsuspedagoogika tulevik	72
A. Sünteetiline aktiivsuspedagoogika	72
B. Aktiivsuspedagoogika teaduslik iseloom	81
C. Individuaalne õpetus — põhjamine nõue, mis viib sün- teetilise aktiivsuspedagoogikani	85

TEINE OSA.

Kaks psühholoogilist uurimust pedagoogilisest olundist.

Sissejuhatus	93
1. Individuaalsituatsioon ja ta kujunemine . E. Köhler	94
A. Probleemi esitamine	94
B. Instruktsioonid, materjali kogumine ja sõelumine	95
a) Ettevalmistavaid protokolle	96
b) Kümme peaprotokolli	106

	Lk.
C. Materjali töötlemine	109
a) Üldised printsiibid	109
b) Kokkuvõtlik uurimus pedagoogilise situatsiooni moodustamisest	111
aa) Üldist dünaamika probleemi kohta	111
bb) Materjali esitamine	112
cc) Õpetaja areng	116
dd) Klassi areng	118
ee) Lisa	119
c) 28 monograafiat	120
D. Mõnda katsete tulemusest	131
E. Teejuht katseks jõuda induktiivselt aktiivsuspedagoogilisele tööviisile	134
a) Normaalklassid ja eriklassid	134
b) Abiklassid	148
Lõppsõna	150

2. Ühe klassi sotsiaalse kasvatamise katse. K. Falk 152

Sissejuhatus	153
I. Klass siirdub „vabale tööviisile“	156
Rühmade suurus ettevalmistaval ajajärgul	162
Millised poisid võtsid kõige rohkem osa rühmatööst	164
Tagasivaade	166
II. Kindlam organiseerumine	167
Reeglid koostöö jaoks	176
Rühmaelu	183
Tööviis	187
Konfliktid	190
Poiste seisukoht	194
Rühmatöö või klassiõpetus? Võrdlusi	198
III. Kokkuvõte, kriitika ja ettepanekuid	202
Tabelid: A. Aktiivuse astmed ja vastav arenguabi	
Poisid ja tüdrukud: vanus 0;0—10;0	215
Poisid: vanus 11;0—18;0	216
Tüdrukud: vanus 11;0—18;0	217
B. Väljavõtte õpetaja nr. 26 protokollide läbitöötamisest	218

A

11235¹¹

91 000¹¹

HIND 2 KR. 80 SENTI